



DECIR LO INDECIBLE

VII CONGRESO

EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO

La Ligua. Región de Valparaíso
6 y 7 noviembre de 2017



DECIR LO INDECIBLE

VII CONGRESO

EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO

La Ligua. Región de Valparaíso
6 y 7 noviembre de 2017

**VII CONGRESO
DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO
“DECIR LO INDECIBLE”**

La Ligua. Región de Valparaíso
6 y 7 noviembre de 2017

RPI: A-298784
ISBN: 978-956-244-425-5

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

Subsecretario del Patrimonio Cultural
Emilio de la Cerda Errázuriz

Director Servicio Nacional del Patrimonio Cultural
Carlos Maillet Aránguiz

Subdirector Nacional de Museos
Alan Trampe Torrejón

Presidenta ICOM
Beatriz Espinoza Neupert

Presidente del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA - ICOM Chile
Esteban Torres Hormazábal - Macarena Ruiz Balart

Edición
Delia Pizarro San Martín, CECA Chile

Equipo organizador
Darío Aguilera
Irene De la Jara
Leonardo Mellado
Delia Pizarro
Macarena Ruiz
Grace Standen
Esteban Torres
Marcela Torres
Fernanda Venegas

Diseño de información
Simple Comunicación
www.simplecomunicacion.cl

Impresión
Aquaprint Impresores

Agradecimientos a
Ricardo Torres Hormazábal
por el diseño de piezas gráficas del evento.

Agradecimientos especiales
por la colaboración en la coordinación del Congreso
Luis Alegría
Bernardita Barros
Valeria Vera
Equipo de trabajo del Museo de La Ligua: Paola Quintanilla,
Jenny Escobar, Juanita Oyanedel, Viviana Zamora, Enrique Neira,
Robinson Garrido y Pedro Tobar
Estudiantes del Liceo Pulmahue

www.museosdibam.cl
www.icomchile.org

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

Presentación

La séptima versión del Congreso de Educación, Museos y Patrimonio se titula “Decir lo indecible”, siguiendo la temática que planteó el ICOM para celebrar el Día Internacional de los Museos 2017.

Ese año ICOM propuso destacar el papel de los museos como centros de pacificación de las relaciones entre los pueblos. En este sentido, para el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA-ICOM Chile) el carácter controvertido del museo y el patrimonio cultural, va más allá de un pasado doloroso o traumático. La problemática se orienta a buscar estrategias educativas y acciones culturales que motiven la enseñanza, reflexión y divulgación de materias socialmente complejas, históricas y actuales, que deben convivir con dimensiones éticas que promuevan el aprendizaje social.

De esta manera, el Congreso de Educación, Museos y Patrimonio buscó motivar la reflexión y discusión ante diversas interrogantes que vinculan lo controversial con la educación y la acción cultural, en el ámbito de los museos y el patrimonio: ¿Qué estamos haciendo, museos y patrimonio, en el ámbito de la educación no formal y la acción cultural, respecto a estos temas? ¿Cómo nos hacemos cargo y proponemos acciones educativas que motiven la reflexión? ¿De qué manera motivamos el diálogo en la sociedad? ¿Cómo y qué lecciones son posibles de generar con el fin de forjar una comunidad consciente de su pasado y su futuro?

A continuación presentamos las ponencias que fueron seleccionadas para el encuentro, cuya autoría es de profesionales tanto nacionales como de otros países latinoamericanos.

Contenidos

Presentación 3

Conferencia inaugural

Retóricas de museo, notas museológicas sobre aprendizaje, significado y experiencia, *por Ricardo Rubiales (México)* 7

Mesa 1: Equidad de género 16

Madres y huachos (aproximaciones a una experiencia curatorial mestiza), *por Rolando Báez (Chile)* 17

Proyecto escolar “Tu memorial. Aportes de una sistematización de experiencia en la enseñanza de la historia reciente y el patrimonio cultural en la ciudad de Valparaíso”, *por Carolina Maturana (Chile)* 22

Visibilización y reconocimiento del rol de la mujer en la conquista del desierto: las cantineras de la Guerra del Pacífico, *por Ana Olivares (Chile)* 34

Violeta Parra como referente de transgresión e innovación en la tradición: prácticas educativas con enfoque de género en su museo, *por Esteban Torres (Chile)* 42

Mesa 2: Cuestiones públicas 52

Experiencias conjuntas entre investigación arqueológica, escuela y museo en la localidad de Hughes, Santa Fe, *por Soledad Biasatti, Fernán García, Germán Giordano y María Belén Molinengo (Argentina)* 53

Museo Postal de Barrio. Diseño experimental de museo comunitario a través del dibujo como medio relacional de colección, *por Nicole Rozas (Chile)* 62

Reflexiones y tensiones a partir de la experiencia de construcción de un museo comunitario, *por Felipe Barra, Ángela Guajardo y Felipe Pastén (Chile)* 72

Escuelas penitenciarias, inclusión a través de la historia, museos y patrimonio. Programa dirigido a estudiantes adultos en contextos de encierro, *por Mauricio Soldavino, Pablo Soto y Marcela Torres (Chile)* 81

Mesa 3: Diversidad cultural y educación en museos 90

Museo, comunidad, territorio: Interpretación de la multiculturalidad del Ecuador a través de sus museos de comunidad, *por Ricardo Rivadeneira (Ecuador)* 91

Memoria técnica patrimonial: Leprosario de Isla de Pascua, *por Tania Basterrica, Betty Haoa y Soledad Valdivia (Chile)* 119

Curatoría educativa reflejos, *por Montserrat Brandan, Matías Cornejo, María José Cuello, Graciela Echiburu, Constanza Nilo, Yocelyn Valdebenito y Stephanie Weber (Chile)* 128

Aprendiendo de nuestros antepasados. Interculturalidad desde el Museo de La Ligua, *por Darío Aguilera y Robinson Garrido (Chile)* 136

Mesa 4: Patrimonio y memoria 146

Fragmentos de memorias: no estábamos solos, *por Sandra Piñeiro (Chile)* 147

El lugar de las biografías de los detenidos-desaparecidos y la poesía de los sobrevivientes en los procesos memoriales de los Sitios de Memoria. El caso del ex CCDTyE “Olimpo”, *por María Eugenia Mendizábal, Isabel Cerruti, Marcelo López, Lorena Lasa y equipo de Trabajo del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (Argentina)* 157



**Conferencia
inaugural**

Retóricas de museo, notas museológicas sobre aprendizaje, significado y experiencia

Ricardo Rubiales¹

En este texto el autor plantea que los museos que se atreven a convertirse en espacios de diálogo y reflexión, aquellos que entienden el lenguaje museográfico como una posibilidad para el intercambio, la tolerancia y la resignificación se han convertido en centros vitales para el aprendizaje y la educación.

Comienzo este texto refiriéndome directamente al tema que abordó el día internacional de los museos: decir lo indecible. Refiere a un discurso que no se articula en lo posible, por el contrario será un mensaje entregado de formas inusitadas, disruptivas, inesperadas.

En pleno renacimiento, Samuel von Quicheberg proponía un primer acercamiento a un proyecto museístico, subrayaba que las colecciones reunidas conformarían un espacio (o un texto) donde el universo entero podría ser reunido y analizado. Algunos años después, en uno de los tratados museológicos más antiguos, el Museo Museum de Johann Daniel Major se propone que los objetos que conforman las colecciones permitan una gramática posible a partir de los elementos de dichas colecciones, un texto objetual; esta será la idea primigenia de uno de los primeros ejercicios del museo: el gabinete de curiosidades (Pearce, 1994).

¹ Ricardo Rubiales: educador y museógrafo mexicano, con posgrado en neuropsicología y procesos de interpretación. Ha trabajado al frente de las áreas educativas de museos como Papalote: Museo del Niño en Cuernavaca, el Museo Nacional de Arte en México y el Museo del Palacio de Bellas Artes entre otros.

La idea de lo legible, el proceso de lectura de los públicos de la propuesta de exhibición, y por tanto la consecuente interpretación del público que ocurre dentro del espacio físico que se convierte en un referente simbólico señala el carácter fundamental del lenguaje museográfico. Concebir al espacio físico como la hoja en blanco del museo, a objetos y ambientes las letras de su escritura.

Hoy día, al hablar de diseño museográfico de las exposiciones existe una claridad sobre los procesos de creación, diseño y montaje de una exposición. Desde la mirada del Comité de Educación de la Alianza Americana de Museos esta claridad se desdibuja al hablar de las reacciones y vivencias de los públicos en las exposiciones. Los profesionales en su gran mayoría suponen o infieren lo que la exhibición provoca en los visitantes. Pocas veces estas ideas se confirman con el registro y documentación de las experiencias.

Esta dimensión pública del Museo (AAM, 1996) es decir, el impacto del proyecto museístico en los públicos es por lo general un ámbito desconocido para los profesionales. Esto radica en la concepción de que la labor museal termina al cortar el listón de inauguración.

Analicemos un minuto esta idea: Es difícil encontrar una exposición donde se tome tiempo para analizar como los públicos se apropian de la misma. En realidad, una exposición en plano es muy distinta a su experiencia física. Es común que la letra del texto es más pequeña de lo que se consideraba, que el público no acude a cierto espacio o que cierto objeto no es visible desde cierta perspectiva. El uso de los públicos como un elemento clave para la adecuación de la exposición es algo que no se concibe.

Por lo general, los tiempos siempre están ajustados y se “termina” el montaje horas antes de la inauguración. Así, la exposición se queda como estaba aquél día de las autoridades, a pesar de aquellos elementos que no cumplen con su función, de aquél texto que no hace sentido, o aquél espacio que no es funcional a los usuarios.

¿Qué procesos de significado viven los públicos? En un primer momento, la construcción y deconstrucción de sentido ante cada objeto y propuesta desconocida a sus ojos de forma individual. En otro momento existirá una resignificación de los mensajes del museo se construirán una serie de aproximaciones sociales y culturales a las propuestas del museo, me gusta llamarle: la digestión de la propuesta museística por parte de las audiencias.

Así, la interpretación del usuario es uno de los procesos de más importancia dentro de la dinámica museística; las reacciones, emociones y sentimientos derivados de las experiencias vividas en el público marcan y construyen el espacio museal. Es decir: el

proceso de lectura por parte de los usuarios es tan importante como el momento de creación. Para que una exhibición sea exitosa, el efecto en el intérprete es equivalente al trabajo de diseño y montaje.

El contexto personal de cada visitante define el significado de la propuesta, por eso ninguna persona es una “tabla rasa” al entrar al museo; es absurdo pensar que toda persona está dispuesta a interesarse y “dejarse llevar” por la propuesta de exposición, por el contrario, su acercamiento es moldeado e interrumpido por su conocimiento previo, experiencias e intereses. El diálogo en el espacio museal es real, en la medida en la que podamos apelar al contexto personal reconociendo los vínculos intelectuales y emocionales de las audiencias con la propuesta museística.

El contexto cultural determinará también la construcción de sentido de todo proyecto de exposición. Cada proyecto será leído desde el contexto sociocultural del público y esto implica la enorme diversidad de comunidades socioculturales (Hopper-Greenhill, 1995). Lo cual implica los otros discursos, las otras aproximaciones alternas a las propuestas del museo.

¿Es suficiente leer la ficha técnica al lado de una obra para “comprenderla”? ¿Es clave conocer la fecha de producción y los estudios académicos de un artista para acercar a los públicos a su propuesta? ¿Se comprende el concepto dictadura con el hecho de memorizar fechas y biografías? ¿Qué es lo que el museo aporta? En algún momento se esperaba que el rol de los visitantes fuera el de recolectores de información especialmente de nombres, técnicas, sucesos y fechas. Hoy esta percepción no es en ninguna forma sostenible.

Es fundamental reconocer y subrayar la complejidad de la experiencia del museo, en especial la valoración, apropiación y resignificación del patrimonio (tangible e intangible) por parte de los públicos. El diseño y mensajes de la exposición deben incluir vínculos que promuevan las relaciones entre los contextos locales y la propuesta museística; señalar significados culturales compartidos y reconsiderar lecturas o prejuicios con el propósito de promover una vista que promueva el involucramiento del público.

En ese sentido, la acción educativa confronta, motiva y exhibe las perspectivas y lecturas del visitante además de recuperarlas, documentarlas y evidenciarlas por medio de registros impresos, auditivos y visuales.

Existe una percepción de la interpretación como un proceso que hacemos desde las áreas educativas, al denominarnos intérpretes. En una óptica distinta, es posible comprender la interpretación no como una acción realizada por el museo sino por los públicos.

Esto implica reconocer los procesos cognitivos que toda persona vive ante un nuevo estímulo, ambiente desconocido, problema o situación. Este encuentro provoca en la persona procesar información, reconocer su conocimiento previo y encontrar sentido de la experiencia. Diversas investigaciones reportan que las personas aprenden efectivamente “fuera” del contexto escolarizado (Falk & Dierking, 2000), a través de periódicos, programas de televisión, viajes o conversaciones en un café.

De ahí que el proyecto educativo que reconoce los procesos de interpretación en los públicos necesariamente busca investigar a esos distintos públicos dentro de la exposición; las preguntas que hacen, la información que traen al contexto del museo y sus reacciones a las diversas prácticas que presentamos. Es posible observar relaciones y posibilidades entre estos estudios y nuestra práctica diaria, la investigación continua debe convertirse en el proyecto educativo (Dierking & Foutz, 2007).

En ese sentido, el aprendizaje no es un proceso externo sino interno que toma lugar en todo momento de la vida; aproxima y permite nuevas reflexiones, miradas y pensamientos sobre la vida diaria. Los procesos de aprendizaje, desarrollan habilidades sociales y cognitivas; comprenden aspectos emotivos y están inmersos en el contexto personal de cada ser humano (Falk & Dierking, 2000).

Así, en lugar de concebir que las personas “requieren una preparación” para aprender al entrar al museo concebimos que toda experiencia puede ser potencialmente de aprendizaje. Evidentemente no toda situación implica un proceso significativo de aprendizaje, existen muchos estímulos que simplemente dejamos pasar; objetos, palabras o ambientes que por su complejidad o simpleza pueden ser ilegibles o pasar desapercibidos. No existe entonces ningún tipo de diálogo o relación entre el estímulo y la persona.

Diversos estudios de público revelan este tipo de situaciones en la experiencia del museo. Si el proyecto museístico es visto por las audiencias como frío, ilegible y demasiado complejo, entonces el diálogo termina. La visita al museo no supera en significado la experiencia de caminar en un centro comercial.

En realidad, el problema radica en la idea de que es el museo quien brinda la experiencia de aprendizaje y no es la persona quién conforma esa experiencia. Estas aproximaciones implican dos paradigmas: enfocar el aprendizaje desde las herramientas que propone el museo o involucrar a la persona en un proceso donde el visitante tiene que tomar una posición activa y dialógica.

En contraste con los intérpretes y su acción, hemos propuesto que los programas de interpretación en un museo antes que realizar cualquier actividad deben reconocer los

procesos de construcción de sentido en los públicos. De ahí que desde mi perspectiva la acción educativa se entiende más como una investigación continua y etnográfica de lo que sucede en el encuentro de los públicos y la propuesta museística que en una serie de actividades o proyectos metodológicos.

La pregunta fundamental para las acciones que proponen promover la interpretación del público será: ¿Qué sucede en el encuentro entre la persona y las propuestas museológicas? ¿Qué ocurre en el escenario personal de cada individuo, sus pensamientos, reacciones, lecturas?

Este proceso de construcción de significado en las personas implica necesariamente elementos afectivos e intelectuales, se motiva por la exploración y permite la proyección de relaciones con otra información o expresiones vistas anteriormente, es un proceso de búsqueda y construcción de sentido.

Así, en una mirada alterna a la propuesta del intérprete, la acción educativa del museo propone no interpretar sino facilitar que las personas interpreten su propia experiencia en el museo. Un proceso que ocurre todo el tiempo con o sin nuestra participación.

El diseño y creación de espacios, estrategias y herramientas no buscan que el público simplemente escuche a un experto sino que se escuche a sí mismo, reflexione, auto-comprenda el por qué observa, refiera y signifique de una u otra forma.

Reconocemos que los encuentros entre la persona y la propuesta museística están llenos de posibilidades de significado en ambas partes. Nuestro interés está en que aquellos significados que las personas traen puedan ser visibilizados, dialogados y considerados.

Sin embargo, para la formación de sentido es importante observar, formular preguntas, prestar atención a las respuestas, guardar silencio y continuar en un proceso de indagación y exploración (Boix-Manzilla, 2007).

En este proceso de construcción de sentido, las personas usan una serie de habilidades de pensamiento que revelan la red conceptual de la persona y su patrón de creencias e intereses. Por ello esta construcción de sentido es socialmente moldeada tanto por el contexto cultural como por otras personas (Falk & Dierking, 2013) elementos que difícilmente se consideran en el proceso de diseño de una exposición.

La interpretación involucra tanto procesos cognitivos como afectivos (Pitman, 2010) dicha circunstancia elimina la postura neutral de las propuestas museísticas, revela la complejidad de la experiencia del museo al evidenciar su dimensión emotiva.

Considerar los procesos de interpretación en el público, colocarán al visitante al centro de la acción educativa no imponiendo “objetivos” sino percibiendo las posibilidades de aprendizaje en un panorama transdisciplinario, más amplio y respetuoso de los procesos de aprendizaje de los diversos públicos (Falk, 2009).

Lo indecible

Los museos en el siglo XXI se enfrentan a paradigmas que ponen en juego su definición ontológica y el alcance de su quehacer.

La museología de vanguardia, que busca señalar una idea de aquél museo por venir, propugna por convertirse en un espacio donde las ciencias, las humanidades y la capacidad creativa, puedan colisionar conformando nuevas aproximaciones de los públicos al patrimonio tangible e intangible.

Los museos se encuentran ante el paradigma de cambio, desde la institución centrada en el objeto museal y en su discurso (Anderson, 2004) a aquella centrada en sus audiencias y en los aportes posibles para la sociedad en la que se inserta.

Estos nuevos modelos de museos -que se piensan, diseñan y crean por todo el mundo- colocan al visitante al centro de la acción museística al proponer diálogos complejos sobre problemáticas sociales presentando un museo que se convierte en un foro, una vitrina que no presenta objetos del pasado sino las realidades del presente.

Los museos que se atreven a convertirse en espacios de diálogo y reflexión, aquellos que entienden el lenguaje museográfico como una posibilidad para el intercambio, la tolerancia y la resignificación se han convertido en centros vitales para el aprendizaje y la educación.

El Museo Explora en Medellín Colombia se convirtió en un espacio de aprendizaje, dialogo y posibilidades para una enorme población residente de uno de los barrios más violentos de la ciudad a causa del narcotráfico. Hoy día, todo el entorno social se ha transformado y los programas educativos desarrollados por Explora nos permiten observar el impacto fundamental de un proyecto museístico. Dicha experiencia se replica en el Museo Interactivo sobre las Adicciones MIA en Culiacán, Sinaloa en México, y que propone reflexiones y diálogos sobre circunstancias sociales del aquí y ahora. Estas acciones museísticas son una realidad que hoy denominamos: museología social. Pero la experiencia del MIA o Explora no son únicas, en Río de Janeiro, Brasil, también podemos subrayar el proyecto del Museo du Mare; o la esquina encendida en la Ciudad de

Rosario, Argentina incluso el Faro de Oriente en Neza, al oriente de la Ciudad de México. Estos espacios a través de sus programas educativos y exposiciones se convierten en agentes de cambio social dentro del contexto de los barrios e incluso ciudades en las que se encuentran.

Un elemento clave de estos museos sería la recomposición de la dinámica museística concibiendo un espacio más democrático e inclusivo (Hein, 1998). Empoderar al usuario implica propiciar lecturas y encuentros con la propuesta de exhibición en ambientes inmersivos que faciliten los múltiples procesos posibles en la construcción del conocimiento, construcción que acontece a través del enfrentamiento personal y del intercambio social generado en el espacio museal (Hopper-Greenhill, 2000).

La propuesta educativa en el museo del siglo XXI se fundamenta en una fuerte plataforma teórica y un sistema interno de procesos, estrategias y herramientas que buscan privilegiar la automotivación, la libre elección y la interacción del visitante. La propuesta hermenéutica que deriva de la acción educativa, subraya la libertad de los usuarios y permite observar los diferentes horizontes de interpretación de las exposiciones.

De esta forma el cambio más revolucionario e innovador se encuentra en el producto mismo es decir a nivel de la misión institucional (Rosselli, 1998). El enfoque del museo como proyecto social implica la participación, la posibilidad del diálogo y busca la reflexión, la autocomprensión y el aprendizaje. La evaluación crítica y continua posibilita un espacio que no se enfoca sólo en la transmisión de información sino en el proceso de construcción de conocimiento.

Los proyectos museológicos enfocados en salud, medio ambiente, ciudad se han convertido en espacios fundamentales de la acción museística por venir; resurgen de aquellos museos especializados en una disciplina y se convierten en espacios que se ocupan no solo del pasado sino del presente y el futuro.

Al proponer temas sociales en diálogo, los museos contemporáneos permiten foros abiertos donde diversas fuentes de información permiten la aproximación de los diversos públicos a temáticas de importancia social. Podemos mencionar como ejemplo de estos abordajes, el proyecto de exposiciones temporales del Museo Memoria y Tolerancia en la Ciudad de México que ha presentado temas de importancia social como el feminicidio, el aborto o la diversidad sexual. Esta función de intercambio, y diálogo, comunicación y difusión se convierte en uno de los roles claves del museo a futuro a diversos niveles.

Reflexionar sobre el presente, posibilitar esas discusiones será un elemento fundamental de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2015). Comprender a los museos y las

exposiciones como herramientas para la convivencia, el aprendizaje, la reflexión... propone nuevos horizontes sobre los espacios públicos y los paisajes culturales.

Al colocar al usuario en el centro de la dinámica museística se facilitan procesos de aprehensión de los procesos de aprendizaje, de la vivencia dentro del espacio museal. La especificidad de sus programas precisan la participación activa del usuario como catalizadores de sus propias experiencias, construyendo sentido, resignificando mensajes y aproximaciones sociales y culturales.

En ese sentido, la acción cultural que realizan los museos confronta, motiva y exhibe las perspectivas y lecturas de los mismos visitantes además de recuperarlas, documentarlas y evidenciarlas por medio de registros impresos, auditivos y visuales. Así, el museo como un foro de participación propone múltiples horizontes de lectura y tiende líneas posibles de investigación o reflexión.

Los museos que se comprenden como espacios fundamentalmente sociales tanto en su hacer como en su responsabilidad y función, anticipan los futuros escenarios y las tomas de decisión correspondientes en la ciencia, tecnología, cultura, arte, medio ambiente; hacen posible la información y discusión libre de una sociedad democrática y permiten la convivencia y la construcción de ciudadanía.

Bibliografía

Pearce, S. (1994). Interpreting Objects and Collections. Routledge: London.

AAM (1996). Excelencia e igualdad, La educación y la dimensión pública de los museos. Asociación Americana de Museos: Washington.

Hein, G. (1998). Museums, Places of Learning. Education Committee American Association of Museums: Washington.

Hopper Greenhill, E. (1995). Museum, Media, Message. Routledge: London.

Falk, J. & Dierking, L. (2000). Learning in Museums. Altamira Press.

Dierking, L. & Foutz, S. (2007). In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions. Altamira Press.

Falk, J. (2009). Identity and the Museum Visitor Experience. Left Coast Press: Cambridge

Falk, J. & Dierking, L. (2013). Revisiting the Museum Experience. Altamira Press.

Boix-Mansilla, V. (2007). Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá. México: Dirección General de Vinculación Cultural Conaculta.

Pitman, B. (2010). Ignite the power of Art: advancing visitor engagement in museums. American Association of Museums: Washington.

Anderson, G. (2004). Reinventing the Museum, historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift. Altamira Press.

Hopper-Greenhill, E. (2000). Museums and the Interpretation of Visual Culture, Routledge: London

Rosselli Fondazione (1998). Advanced Museums. Milan.

Unesco (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones Unesco: Paris.



Mesa 1:
Equidad de género

Madres y huachos (aproximaciones a una experiencia curatorial mestiza)

Rolando Báez²

A partir del ensayo “Madres y Huachos: alegorías del mestizaje chileno”, de la antropóloga Sonia Montecino, el curador realizó una lectura crítica de la muestra permanente del Museo Histórico Nacional, a través de la selección de 11 puntos específicos de la exhibición sobre la base de tres ejes de trabajo: Madres y Huachos, La virgen madre: emblema de un destino, mestizaje en Chile y Política maternal.

Tradicionalmente la función de los museos históricos ha sido “la construcción de un sentimiento de nación” por medio de testimonios materiales que perpetúan “una memoria afectiva de sus héroes al brindar sus imágenes a la nuevas generaciones” (Malosetti, 2010: 76).

Así, proponer una trama narrativa alterna al interior de una institución de este tipo se ofrece como una iniciativa que desnaturaliza los signos pactados desde posicionamientos hegemónicos de género, etnia y clase, gestionando de esta forma espacios para la circulación de las múltiples diferencias que articulan los distintos colectivos sociales al interior de un constructo que se piensa homogéneo como es el Estado-Nación.

Es en consideración a esta posibilidad de realizar una propuesta de lectura crítica al interior de la misma institución, que el año 2016 realicé una intervención a las colecciones que actualmente se exhiben a la comunidad como parte de su actual guión.

Me animaba la intención de poder tensionar la muestra permanente con ciertos elementos teóricos presentes en el ensayo “Madres y Huachos: alegorías del mestizaje chileno” de la antropóloga feminista Sonia Montecino, libro clave en el campo de la

² Rolando Báez: Licenciado en Teoría e Historia del Arte, curador del Museo Histórico Nacional. Ha publicado una variedad de textos sobre historia del arte.

historia cultural chilena post dictadura y que, en el contexto de un museo histórico de carácter nacional, se me hacía muy provocativo poder llevar desde su condición de texto hacia la visualidad.

Así, operacionalmente me pareció pertinente elaborar solo tres ejes de trabajo para la trama narrativa que quería proponer: Madres y Huachos, La virgen madre: emblema de un destino, mestizaje en Chile y Política maternal. Cada uno asociado a un capítulo específico del libro y, además, a una gráfica específica que permitiese diferenciarlo de la estética general de las salas.

En consideración a que el recorrido que organiza el relato del Museo Histórico Nacional (MHN) es principalmente cronológico, se determinó que estos tres ejes estuvieran presentes en gran parte de las salas, a través de 11 puntos específicos que, en esta ocasión, mencionaré de forma general en tanto sus alcances generales a nivel teórico, práctico y estético exceden las pretensiones de este texto introductorio.

En la sala “Los primeros habitantes” armamos una mesa ritual andina al interior de una vitrina. Con este gesto, como señala la misma Montecino (1991) en clara consonancia con los trabajos de autores como Octavio Paz, se pretendía dar cuenta de la persistencia de cultos americanos anteriores a la llegada de los españoles en torno a las divinidades femeninas como la Pachamama.

El siguiente espacio de trabajo, por lo mismo, fue la sala “Iglesia y el Estado” donde ya tenemos la instalación plena de la cultura hispana en el territorio que actualmente ocupa Chile. En ella se ubicó un texto a muro que dialogara con una pintura de escuela cuzqueña del siglo XVIII, donde vemos a la Virgen de La Merced como Virgen de la leche, es decir, como mujer que amamanta a su hijo. El énfasis estaba puesto en la idea que los símbolos y cultos marianos que se desarrollan en América Latina sirven para entender modelos asociados a las identidades de género, etnia y clase propios de nuestra cultura mestiza.

Con estos antecedentes preliminares ya elaborados, el siguiente paso era presentar la figura del huacho en su dimensión histórica. Para ello elegimos un espacio dentro de la sala “La sociedad colonial” en que se muestra una cocina del siglo XVIII para detenernos en el origen muchas veces ilegítimo de las uniones entre la población durante los siglos coloniales, permitiendo pensar que la noción de hijo(a) huacho(a) que surgió en esta sociedad se ofrece como “un arreglo local en que las identidades y estructuras no corresponden ni al mundo indígena ni español, prevaleciendo en ellos un modelo familiar formado por una madre y sus hijos(as)” como señalaba el texto asociado (Báez, 2018: 20).

En este mismo espacio también incluimos un audiovisual realizado especialmente para la muestra en que se resume una extensa conversación sostenida con la autora del libro y en el que se desarrollan los contextos históricos y teóricos que acompañaron la publicación de este ensayo a principio de la década de los noventa.

Así, ya definidos los espacios de la maternidad mestiza y el surgimiento de la figura del(a) huacho(a) como variable local de un proceso que acontece en toda la región, era necesario elaborar una intervención crítica al imaginario construido en torno a identidad nacional. Para ello utilizamos la pintura de Bernardo O'Higgins (1820) realizada por el artífice mulato José Gil de Castro y que se encuentra expuesta en la sala "El colapso del imperio."

Se trataba de dar una (otra) identidad al personaje histórico desde una perspectiva que releva su condición ilegítima en el contexto de una situación bastante habitual en la época. Para ello dispusimos un carnet de identidad hiperbólico que, haciendo las veces de cédula de identidad y cédula museográfica, indicaba el nombre de Bernardo Riquelme, junto a una foto del personaje. Bajo esta pieza gráfica se agregó un texto en que se hacía referencia a la ley 19.585 de 1998 que, entre otros puntos, entrega un estatuto igualitario para todos(as) los hijos(as), sean estos(as) nacidos(as) dentro o fuera del matrimonio de sus padres, estableciendo así el derecho a igualdad.

En este mismo sentido, y como forma de dar cuenta de esta situación de ilegitimidad desde la perspectiva de la madre, también intervenimos el retrato de Isabel Riquelme realizado por el mismo autor. Para ello se dispuso un texto que plantea un esquema familiar en que se señalaba que "una mujer soltera, fruto de una relación con un alto funcionario de la Corona española, queda embarazada. Sin embargo, dada la calidad de ambos, la situación debe arreglarse de tal forma que no dañe la honra de ella ni la carrera política de su amante" (Op. Cit.; 21).

Como señala el mismo texto a continuación, "este hijo ilegítimo, pasará sus primeros años de vida alejado de sus progenitores hasta que es llevado a Lima por órdenes de su padre, quien ejerce nada menos que de Virrey del Perú".

Esta novela familiar como señala Sigmund Freud, tendrá en el caso de Bernardo O'Higgins un desarrollo en se imbrican la historia con la épica para posibilitar el relato biográfico de uno de los personajes determinantes en las guerras de independencia en Sudamérica.

De esta forma, lejos de ser una excepción en la sociedad americana, las madres solteras se transforman en una figura bastante común en la sociedad de la época, abriéndonos

“nuevas perspectivas para pensar el ejercicio de la sexualidad de las mujeres durante ese periodo”, como señala el texto de sala.

Ya con estos elementos instalados en las salas de exhibición de la colonia y la república temprana, parecía pertinente movilizar estos contenidos hacia el presente, destacándose al respecto dos ejemplos específicos.

El primero consistió en ubicar un pequeño costurero de lata con hilos y agujas en una vitrina de la sala sobre “La sociedad a principios del siglo XX”, donde se exhibe el vestido de una mujer de nombre Javiera Eyzaguirre. La intención evidenciar la importancia de los oficios femeninos a partir de su omisión en el relato del MHN, cuyas colecciones tienden a destacar principalmente el uso y circulación de la cultura material de las clases dominantes. Para ello dispusimos una cédula en que se identificaba la pieza como el “costurero de la anónima modista de la señora Javiera Eyzaguirre”.

Finalmente, ya en pleno contexto político de los años setenta, ubicamos una serie de cacerolas bajo la proyección de La Moneda después de su bombardeo en 1973. Con ello queríamos incorporar el papel de las mujeres tanto de derecha como de izquierda en los movimientos sociales. Su tránsito desde el espacio privado (la cocina y la casa) hacia lo público articula, a juicio de Montecino (Op. Cit: 91), una política maternal que sale a la calle ante condiciones que se creen adversas para la familia chilena, movilizando un discurso político que se construye desde lo emotivo al erigirse como transgresión estructural en tanto apela a los soportes constitutivos de la sociedad.

Así, a través de esta breve exposición de una experiencia curatorial crítica, queremos plantear la posibilidad de desarrollar estrategias para la activación patrimonial de las colecciones del MHN que permitan a la comunidad general vincularse desde sus propias experiencias de vida con un discurso histórico blanco, masculino, heterosexual que muchas veces parece ajeno a las prácticas y estéticas cotidianas de gran parte de sus visitantes.

Bibliografía

Báez, Rolando (2014). Vírgenes, mártires y santas mujeres: las imágenes religiosas en la cultura visual chilena. Santiago: Museo La Merced.

Freud, Sigmund (2012). “La novela familiar del neurótico” en Introducción al Narcicismo y otros ensayos. Madrid: Alianza.

Malosetti, Laura (2010). “Arte e historia. La formación de las colecciones públicas en Buenos Aires”, en Castilla, Américo (comp.), El museo en escena. Buenos Aires: Paidós.

Montecino, Sonia (1991). Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno. Santiago: Editorial Cuarto Propio – CEDEM.

Museo Histórico Nacional (2018). Ejercicio de colecciones. Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Proyecto escolar “Tu memorial. Aportes de una sistematización de experiencia en la enseñanza de la historia reciente y el patrimonio cultural en la ciudad de Valparaíso”

Carolina Maturana³

La iniciativa tiene por finalidad impulsar proyectos de investigación histórica local que permitan la recreación de la memoria en establecimientos de Enseñanza Media. Es el caso del Liceo Técnico de Valparaíso que elaboró el proyecto “Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas” con el propósito de reconstruir la memoria histórica del pasado reciente del colegio, en específico sobre la vida de una estudiante asesinada, en los años ochenta, durante una manifestación contra la dictadura.

Resumen

La siguiente comunicación tiene por propósito dar a conocer un conjunto de orientaciones metodológicas en el campo de enseñanza de la historia reciente y el patrimonio cultural, producto de la sistematización pedagógica del proyecto escolar “Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas (1982-1989)” desarrollado por el Liceo Técnico de Valparaíso, en el año 2016, con el apoyo técnico y financiamiento del programa de medición educativa del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Tu Memorial.

3 Carolina Maturana: profesora de Historia y Ciencias Sociales. Co-investigadora del Centro de Estudios e Investigación Pedagógica de la Universidad de Valparaíso.

En términos metodológicos, la propuesta de intervención se ha posicionado críticamente sobre los usos del pasado reciente y el tratamiento del patrimonio desde un enfoque de género, en el cual, se busca proporcionar orientaciones didácticas que incorporen otras memorias (marginadas) a las narrativas históricas legítimas, a fin de contribuir a los procesos de reparación, verdad y justicia que se encuentran inconclusos en el presente. La militancia femenina, en este sentido, constituye un eje articulador de la iniciativa, la cual suma a la experiencia de vida de Carmen Gloria Larenas la construcción de un ethos estudiantil promotor de una cultura de defensa de los derechos humanos. Se manifiesta, en suma, la participación activa de los y las estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Valparaíso en la recreación de una memoria de la Consistencia ética y Defensa de los Derechos Humanos presente durante la última dictadura cívica militar (1973-1989), y que hoy se manifiesta a través de una acción patrimonialista en la entrada del liceo.

Contexto educativo y enseñanza del patrimonio

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales requiere en la actualidad, sumar esfuerzos que superen la memorización de datos finitos y cerrados. Exige desarrollar en el mundo escolar, una conciencia histórica que apunte a la valoración y apreciación del pasado para comprender las condiciones del presente y vislumbrar las posibilidades de acción para transformarlo. Aprender historia con memoria, significa incorporar al *código disciplinar* las experiencias y vivencias de los protagonistas de los procesos sociales del pasado por anónimos o carentes de “importancia” que fueran. (Cuesta: 2010:103).

La escuela continúa ocupando un lugar privilegiado en la formación e ciudadanías, por estructurar lógicamente –narrativas- y transmitir valores comunes ajustados a la construcción de identidades colectivas –imágenes-. La enseñanza de la historia, cumple un rol clave, en razón de la relevancia que adquiere el tiempo pasado en las representaciones sociales, las cuales, direccionan el marco de las decisiones colectivas. El acceso al pasado desde otras entradas, nos permite ampliar las voces que participan en el horizonte de historicidad del presente, favoreciendo la enseñanza de una ciudadanía en un sentido activo y heterogéneo, respetuoso de las diferencias identitarias y dialogantes con las generaciones que han producido y recreado los recuerdos colectivos (Jelin: 2002).

La justificación del tema de trabajo, nace de la constatación de vacíos en las referencias pedagógicas para tratar el pasado reciente y el patrimonio cultural en las escuelas, lo que ha llevado a muchos docentes a perpetuar una noción monumentalista de

la memoria y conservacionista del patrimonio producto de la separación artificial entre historia y memoria. La necesidad de proponer un tratamiento articulado entre el saber académico y el conocimiento social, potenciando entre los estudiantes el desarrollo de aprendizajes significativos (empatía y pertenencia) para asegurar la salvaguardia consciente de los sitios de memoria desde una ciudadanía activa, nos impulsó a embarcarnos en esta travesía, la cual refiere, a sistematizar un saber pedagógico construido en escuelas locales para los ejes de memoria y patrimonio para la enseñanza del pasado reciente.

La cultura histórica: marcos de activación del patrimonio cultural

La propuesta de sistematización, se inscribe en el análisis de la categoría temporal pasado reciente, la cual busca abordar las experiencias de violencia política, sufrimiento y exterminio acontecidos en el transcurso del siglo XX. Desde este campo se ha *“constituido el recuerdo como un objeto y fuente de conocimiento ordenado a recuperar las voces de sectores silenciados y a cuestionar la historia nacional tradicionalmente concebida desde los archivos, la cual se abre hacia una confrontación con la memoria”* (Rubio: 2012: 376). La historia es una forma de memoria legítima, capaz de producir narraciones para elaborar las representaciones del pasado, las cuales requieren del registro e intensidad de imágenes fundadas por las memorias individuales y colectivas.

El auge dado a la interdependencia entre memoria e historia, posiciona a la cultura histórica no sólo como un producto de los sentidos disciplinarios de la historia, sino más bien, en el punto de unión entre los conceptos historiográficos, valoraciones socio-culturales sobre el tiempo y de la relatividad de expectativas memoriales de las sociedades, las que en suma, han permitido a los grupos humanos tomar decisiones por un sentido u otro (Gadamer: 1993). La cultura histórica al tratar las dimensiones ignoradas -lo no dicho- por la reflexión objetiva del tiempo, visualiza los marcos interpretativos que dirigen las acciones de recuerdo y olvido, y los contenidos propios de la conmemoración: *“una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta en algo como “historia” en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad”* (Rüsen: 2009: 20).

El fenómeno patrimonial, a su vez, comprende al resultado de un proceso de legitimación simbólica capaz de activar memorias visibles o subterráneas depositadas en el espacio público. El propósito de activación de ciertos repertorios patrimoniales es constituir referencias identitarias que faciliten la legitimidad a través del consenso, y/o

la coerción. *"La eficacia simbólica depende de muchos factores, entre los cuales están la contextualización de los símbolos en prácticas y discursos y el nivel de consenso de que gocen referentes y significados"* (Prats: 1997:29).

Las posibilidades de promoción del patrimonio dependerán del desarrollo de la cultura histórica del grupo que lo reconoce, esto implica una importante transformación en la comprensión pública del pasado y en los caminos interpretativos de los actos conmemorativos, vale decir, se instala la pregunta por el sujeto recordante, por los contenidos del recuerdo, por el lugar y el tiempo en que se recuerda. De esta forma, se revitaliza la acción de *puesta en valor* de los bienes patrimoniales dentro del proceso de activación de la memoria social, para reconocer el lugar protagónico del sujeto social en la legitimidad de ciertos repertorios identitarios, lo cual nos amplía la panorámica sobre cómo entender el patrimonio pensando en la escuela: *"un conjunto de bienes materiales e inmateriales, que constituyen la herencia de un grupo humano y que refuerzan emocionalmente su sentido de comunidad con una identidad propia y que son percibidos por otros como característicos"* (Aroca: 2017: 34).

El patrimonio, de esta manera, se manifiesta como una construcción social sujeta a tres principios claves para su activación: *herencia* en la manifestación tangible del tiempo histórico, aquellos pedazos de pasado que tenemos presente y que en condición de sujetos sociales, podemos abordarlos emocional, racional y políticamente a fin de promover la cohesión grupal (fuente testimonial del pasado en el presente); *significación* en condición de los grados de apropiación producida por los agentes que emiten y recepcionan la herencia en clave identitaria, vale decir, las interpretaciones simbólicas desarrolladas por el presente sobre los dispositivos del pasado (documento de identidad); y *participación*, se vincula de forma inalienable al patrimonio con la sociedad que lo produce y reproduce, en tanto vinculación con el pasado, resignificación de experiencia vivida o heredada, y la recreación utilitaria de los repertorios memoriales. Los marcos identitarios resultan activados por las personas y no por las instituciones, por ello, su valor no está determinado por su singularidad, sino por su significado: la función social que se le otorga en el presente (Maturana: 2017).

Asimismo, los marcos de memoria orientados desde un enfoque de género, permite proporcionar dinamismo a la noción de patrimonio cultural, al caracterizar mujeres en un mismo estatus de sujeto histórico que el segmento masculino, alejándonos de los ejes interpretativos de la opresión que han abordado históricamente las diferencias sexuales en la dualidad de víctimas y victimarios, por el contrario, creemos que las experiencias sociales se manifiestan desde distintas dimensiones, siendo "lo político" del género una interesante entrada para situar las memorias marginadas de los relatos históricos oficiales.



Taller en terreno. Muestra Museo de la Memoria en Valparaíso.

Sistematización de la experiencia “Tu memorial”

La sistematización de experiencias se inscribe en el conjunto de estrategias cualitativas que tienen como propósito conocer, comprender e interpretar las imágenes sociales, sus significados culturales y los marcos históricos que definen y orientan el quehacer de los actores sociales.

Hemos optado por esta metodología para acercarnos al espacio escolar, porque: i) constituye una forma de construir conocimiento sobre las experiencias vividas con el propósito de transformar las problemáticas escolares; ii) el conocimiento es elaborado colectivamente, los problemas nacen a la observación colectiva, en ello, la experiencias previas y las habilidades del equipo ejecutante ponen en diálogo los distintos saberes que cada uno trae; iii) la sistematización reconoce la complejidad del quehacer pedagógico al relativizar los marcos metodológicos y su aplicabilidad en la realidad escolar; y finalmente, iv) es un aporte a la teorización de las prácticas pedagógicas, en razón que tensiona los nudos críticos del ejercicio educativo (relaciones, significaciones y conflictos), para promover la mejora de las propias prácticas y la cualificación de los actores.

Tabla 1. Aspectos formales de la sistematización

Objetivo de la sistematización	Reconocer el posicionamiento teórico y conceptual inicial de las estrategias de enseñanza de la memoria social y el patrimonio cultural, a fin de comprender las resignificaciones pedagógicas definidas por la escuela en relación al contexto educativo.
Fuentes y recolección de información	Se consultan fuentes de información escrita: la documentación producida por el proyecto para la enseñanza de la memoria y el patrimonio (material pedagógico) y los saberes docentes de los actores protagonistas de la gestión de los proyectos (entrevistas semiestructuradas).
Dimensiones del análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Los usos y recepción del pasado: monumental, anticuario y/o crítico (Nietzsche:2002). - Aproximación al patrimonio: herencia, significado y/o participación (Maturana:2017) .

Descripción general del proyecto “Tu memorial”

El programa “Tu memorial”, en su versión escolar, tiene por propósito el impulsar proyectos de investigación histórica local que permitan la recreación de la memoria en establecimientos de Enseñanza Media en las ciudades de La Serena, Valparaíso, Rancagua y Concepción. La planificación pedagógica considera dos momentos claves: i) desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes para construir narrativas documentadas sobre el pasado reciente; ii) estrategias de activación de memorias a través de procesos de recreación traducidos en diferentes acciones y/o formatos (rutas, placas, documentales, murales, obras de teatro, etc.).

El Liceo Técnico de Valparaíso elabora el proyecto “*Memoria, lucha e identidad, el legado político de Carmen Gloria Larenas*” con el propósito de reconstruir la memoria histórica del pasado reciente del liceo en relación a la experiencia de vida de una estudiante asesinada en los años ochenta durante una manifestación popular contra la dictadura. El diseño original, contempla el desarrollo de un taller formativo dirigido a estudiantes de segundo y tercero medio entre los meses de abril y septiembre del año 2016, para que al finalizar la experiencia en aula y terreno, se active la memoria de los actores sociales secundarios que participan en el proceso de recuperación de la democracia del país, a través de una placa conmemorativa en la entrada del establecimiento. Las estrategias pedagógicas elaboradas por los docentes del establecimiento, considera la referencia didáctica sugerida por el área de educación del Museo de la Memoria⁴.

⁴ Programa Tu Memoria del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos: materiales y experiencias. Disponibles en línea www.tumemoria.cl. [Consultado el 24 de Agosto de 2016].

Tabla 2. Descripción metodología proyecto escolar “Tu memorial”

Momentos del proyecto	Aspectos teórico y metodológico claves
1. Marco teórico y metodológico	Historia reciente, memoria, relación historia-memoria, territorio-territorialidad, técnicas de investigación en pasado reciente.
2. Prospección territorial	Territorio y acercamiento a las capas históricas, exploración e investigación en el territorio.
3. Cartografía de información	Poblar el mapa de información, sociabilizar los hallazgos y construir el mapa general.
4. Análisis y trabajo creativo	Proponer actos de memoria en relación con el territorio
5. Creación del memorial	Elaborar y ejecutar una acción de memoria



Placa memorial Carmen Gloria Larenas.

Dados los elementos descriptivos del proyecto, pasaremos a revisar las dimensiones de la sistematización de esta experiencia pedagógica en relación a las fuentes documentales analizadas:

Uso y recepción del pasado

Se registra en un primer nivel, la función crítica del pasado. Aparece como categoría de análisis historiográfica abierta a la investigación en materia de historia reciente. Se facilita la interpretación de los acontecimientos por las nuevas generaciones, frente a la escasa información que cuentan para construir sus propias lecturas del periodo. El recuerdo de una víctima del periodo, Carmen Gloria Larenas es invocado para acercarnos a la vida de los y las estudiantes secundarios en los años 80´ en la ciudad de Valparaíso, destacando en lo central, la manifestación de su militancia y el rol femenino de la época. En diálogo con el territorio del sector el Almendral, observan las estrategias de resistencia construidas en conjunto a otros establecimientos educacionales, como es el Liceo Eduardo de la Barra, *“El objetivo estaba orientado en relevar la imagen de Carmen Gloria Larenas, como estudiante, luchadora social y parte de la historia de nuestro establecimiento. A partir de eso, el proyecto tu memoria, permitía reunir todos estos elementos, ya que buscábamos a través de esta memoria, revivir escenas del pasado, tales como son: atropellos y defensa de los Derechos Humanos en Valparaíso”* (R. Fuentes, entrevista, 12 de marzo de 2017).

El uso del pasado se caracteriza por recuperar fragmentos de la temporalidad local que no se encuentran disponibles en el espacio público de la historia, memorias que requieren de narrativas para ser activadas. La secuencia pedagógica, en este sentido, tiene por propósito fomentar en las nuevas generaciones la comprensión histórica de las múltiples marcas represivas existentes en el territorio local. Junto a lo anterior, los estudiantes lograron ampliar una visión de memorias binarias del pasado reciente, al acceder a al marco de memoria asociada a la consistencia ética y de defensa de los Derechos Humanos. Stern (2002) comprende al marco de memoria que trata al periodo dictatorial desde la pregunta ¿hasta cuándo?, reconoce el golpe como el inicio de una historia de violencia, persecución y de limitaciones de un marco de derechos humanos para enfrentar al régimen. La juventud de los años 80 adhiere con mayor fuerza a estos significados memoriales.

Las últimas apreciaciones conceptuales, resultan útiles para nuestro estudio, en razón que nos indican que la experiencia “Tu memoria” retrata las continuidades y transformaciones de una memoria emblemática de “consistencia ética y defensa de los derechos humanos” a través de la imagen de Carmen Gloria, y para promover la activación utiliza los

siguientes nudos convocantes: trabaja con el testimonio de su hermano Gabriel Larenas (portavoz), investiga los hechos y las fechas relevantes para el movimiento estudiantil de los 80' (materializa la existencia y los ritos) y sitúa una placa conmemorativa para activar un lugar de memoria en el liceo.

Aproximación al patrimonio

En la dimensión que involucra las aproximaciones al patrimonio cultural, el *principio de herencia* adquiere las particularidades de acercarnos al pasado reciente, entendiendo las experiencias traumáticas que engloban las dictaduras latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX, no entrega por sí mismo puentes para salir a su encuentro.

La prospección territorial, será la estrategia inicial para acercar a los estudiantes al estudio del pasado reciente local, y en especial, reconocer su espacio educativo como una referencia territorial, en la que también ocurrieron acontecimientos ligados a la violación o defensa de los derechos humanos en el periodo dictatorial. Las historias locales, permiten la *historización de la experiencia vivida*, en la perspectiva de la autopercepción del devenir histórico, los que son susceptible de ser interpretados por los estudiantes para construir narrativas históricas actualizadas. *“La parte teórica fue difícil de instalar, por ello fue breve y uno de los puntos más débiles. Traspasar los conceptos de lo que implica investigar pasado reciente y en el territorio, es una tarea de largo aliento. Sin embargo, en la indagación en el territorio, la cosa cambia”*. (R. Fuentes, entrevista, 12 de marzo 2017).

En materia de *significación*, se busca acceder al conocimiento de la historia reciente para promocionar la defensa de los derechos humanos en la actualidad, con la cercanía y empatía histórica de reconstruir la experiencia de vida de un par generacional femenino. La principal motivación declarada por el profesor entrevistado, se inscribe en relacionar los movimientos estudiantiles del presente con los proyectos reivindicativos de derechos sociales de las generaciones anteriores, *“Creo que tiene harta que ver con la identidad del liceo, esta es una escuela que se caracteriza por estar en todas las batallas sociales, en la lucha de los mismos profesores, apoyo a la lucha estudiantil, y cuantas otras, cumplimos cien años de existencias, vivimos casi todos los fenómenos que se desarrollan en el siglo XX”*. (R. Fuentes, entrevista, 12 de marzo 2017).

Finalmente, el *principio de participación* se desarrolla a través de una estrategia de Aprendizajes Basados en Proyecto (ABP). Los estudiantes van progresivamente dando cuerpo a las etapas del proyecto según objetivos, resultados esperados y evaluación de cada etapa. En un primer nivel, se acercan al conocimiento conceptual en el taller de

“Historia reciente y memoria”, para luego aplicar lo aprendido en el taller de prospección territorial. Los y las estudiantes, en la panorámica histórica y espacial del territorio, eligen un acto conmemorativo pertinente a su investigación y al mensaje que se espera heredar a las nuevas generaciones. Resulta interesante la elección material definida para la conmemoración, puesto se observa una continuidad en la cultura conmemorativa instalada en el imaginario por los movimientos históricos de defensa de los derechos humanos en nuestro país, tales como son las placas. Esta elección, creemos, se encuentra profundamente relacionada con la idea de monumento, como aquella marca intencionada en el territorio a fin de interpelar simbólicamente al ciudadano, y llamarlo a reflexionar y aprehender un mensaje de interés colectivo: “Recordamos fraternalmente a Carmen Gloria Larenas, ex estudiante de nuestro establecimiento quien fue asesinada mientras se manifestaba en contra de la dictadura militar, tu recuerdo nos alienta en la búsqueda de la verdad y la lucha por los derechos humanos⁵”.

Reflexiones finales

Establecidas las referencias contextuales del ejercicio de enseñanza en el marco de la cultura histórica, los elementos conceptuales y metodológicos centrales (Pasado reciente, Memoria y Patrimonio Cultural) y las referencias metodológicas resultantes de una sistematización de experiencias escolares locales, presentamos a modo de conclusión, un conjunto de orientaciones pedagógicas que favorezcan la incorporación de los ejes de memoria social y patrimonio cultural en la enseñanza del pasado reciente desde un enfoque de género:

1. **Contextualización curricular:** comprenden a las adaptaciones intencionadas de los contenidos de enseñanza propuestos por el curriculum nacional (saber oficial) para incorporar las experiencias vividas depositadas en el territorio local (saber marginado), a fin de experimentar la existencia de una diversidad de memorias que se encuentran depositadas en el espacio público, y que si bien, poseen un sentido territorial subjetivo (espacio y tiempo) son interpretadas bajo marcos sociales comunes que condicionan la organización y los sentidos que los recuerdos colectivos: *facilitar un acceso crítico al pasado reciente desde el territorio*
2. **El estudio de la realidad social y la acción en ella:** el conocimiento que se adquiere de la experiencia territorial (recuerdo u olvidos) tiene que ser retribuido a través de intervenciones que promuevan cambios sustanciales en la forma de habitar los

5 Texto que forma parte del producto final de la experiencia “Tu memorial”, materializada en una placa conmemorativa dispuesta en la entrada del establecimiento educacional.

lugares comunes. En este sentido, el enfoque de la ciudad educadora convoca a la escuela a aprender de la reflexión-acción para potenciar el desarrollo de ciudadanías activas y memoriales: *desarrollar progresivamente capacidades para desplazarse en el tiempo con un sentido referencial de búsqueda.*

3. **Aprendizajes basados en proyectos:** el trabajo sobre el pasado reciente con uso de memoria y patrimonio, requiere intensificar el desarrollo de proyectos escolares desde el enfoque constructivista del aprendizaje: los conocimientos previos y la experiencia de los estudiantes.

Bibliografía

Aroca, Carolina. (2014) .Educación Patrimonial. Valparaíso: Altazor.

Cuesta, Raimundo. (2003). Etnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDHE). Burgos: Universidad de Burgos-SEDEHE. Pp. 927-938. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1527>

Fuentes, Rodrigo. Entrevista semiestructurada, Valparaíso. 12 de marzo, 2017.

Gadamer, Hans-Georg. (1993). El problema de la conciencia histórica. Madrid: Tecnos.

Jelin, Elizabeth. (2002). Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión. Madrid: Siglo XXI.

Maturana, Carolina. (2017). Nuevos contextos para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Aportes de una sistematización de experiencias escolares con uso pedagógico del Patrimonio Cultural y Memoria Histórica". Tesis para optar al grado de profesora de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso.

Nietzsche, Federico. (2002). Consideraciones Intempestivas. Buenos Aires: Alianza.

Prats, Lloenc. (1997). Antropología y patrimonio. Barcelona: Editorial Ariel.

Rubio, Graciela. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena: Bases para una pedagogía de la memoria. Estudios pedagógicos. 38(2), 375-396.

Rüsen, J. (2009). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [pp. 3-26]. Disponible en línea: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

Stern, Steve (2013). Memorias en construcción: los retos del pasado reciente en Chile. Colección Signos. MMDH. Disponible en: <http://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/publicaciones/STERN/files/assets/basic-html/page1.html>

Visibilización y reconocimiento del rol de la mujer en la conquista del desierto: las cantineras de la Guerra del Pacífico

Ana Olivares⁶

La autora investiga, rescata y difunde a las cantineras de la Guerra del Pacífico, mujeres olvidadas injustamente por la historia, y quienes lucharon a la par con los soldados de la época, demostrando un heroísmo aún no reconocido por el Estado.

Aspecto histórico

En septiembre celebramos las Fiestas Patrias de nuestro país y en cada poblado se realizan emotivos actos y desfiles con la participación de las diferentes fuerzas armadas y de seguridad chilenas e internacionales. Con orgullo pasan frente a las autoridades los diversos estamentos donde, desde hace algunos años, también lo integran nuestras gallardas mujeres.

Las primeras féminas fueron admitidas en el Ejército, en el año 1975, pero solo desde el 2002 podían postular a las escuelas politécnicas. En 2010, la Fuerza Aérea de Chile (FACH) abrió sus plazas a las mujeres. Y en 2007, la Armada, estricta y tradicionalmente masculina, las admite (aunque restringidas a labores netamente administrativas o en el área de la salud). Finalmente, en 2010, levantaron sus restricciones para que pudiesen ingresar a las diferentes especialidades.

⁶ Ana Olivares: vicepresidenta de la Agrupación “Viejos Estandartes de Antofagasta”.

Toda esta transformación va de la mano con que, en el año 2000, es designada por primera vez una mujer, Michel Bachelet, como Ministra de Defensa y, posteriormente, elegida como Presidente de Chile.

Sin duda, en materia de género e integración, se han dado pasos gigantescos, basados en nuestra Constitución que otorga a todo ciudadano el derecho a participar en este ámbito sin restricción alguna.

Pero ¿cómo y dónde se gestó el interés de las mujeres a formar parte de las Fuerzas Armadas (FFAA), siendo que es un escenario totalmente hostil a las necesidades y formación propias del género? Para responder a esta pregunta, debemos remontarnos al año 1837 cuando se desata una de las tantas guerras que ha tenido nuestro país, contra la Confederación Perú-Boliviana, donde destacan los nombres de Manuel Blanco Encalada, Manuel Bulnes, en la toma de Pan de Azúcar y victoria de Yungay, en tierras peruanas.

Allí se hace presente por primera vez una mujer que cumplió deberes como informante, mensajera, estratega, enfermera y soldado: la cantinera sargento Candelaria Pérez, grado militar que le otorgó el General Bulnes en reconocimiento a su importantísima labor en la contienda.

A pesar de los honores recibidos a su regreso en 1839, su ascenso a subteniente y a la obra teatro “La acción de Yungay” que le daba tributo a su valor, Candelaria vive sola y pobremente con una pensión de \$17 (los soldados recibían \$40 y más), que sólo le alcanzaba para pagar una pieza y donde las monjas del convento de La Merced le daban alimentación. Muere en 1870, atormentada con dolores insoportables y una parálisis severa. Solo 5 personas acuden a su funeral.

A pesar de su triste final, su coraje y bravura fue transmitido a nuestras mujeres 40 años más tarde, cuando se inicia otro conflicto con los países limítrofes, la Guerra del Pacífico (Guerra del Salitre o del Desierto).

Por años, el ejército contaba con cantineros, quienes estaban a cargo de la logística, intendencia y demás menesteres. Es por ello que al principio hubo un fuerte rechazo a que las mujeres se unieran como “cantineras”.

Este término proviene de la palabra “cantina”, pequeña tienda de comestibles, bebidas y diversos objetos como artículos de limpieza, papel, etc. La cantinera, además, debía atender a los soldados enfermos, cuidar su alimentación, a los heridos en la batalla y proveerlos de municiones. Todo esto aparte de sus labores habituales de costureras, lavanderas y cocineras.

Aunque el alto mando no veía con buenos ojos el gran interés de las mujeres por unirse al ejército, aludiendo que provocaban distracción, problemas de disciplina y moralidad, eran una boca más que alimentar y que no tendrían los cuidados necesarios durante los embarazos, algunos comandos informaron que eran un elemento necesario para acompañar al ejército prestando sus servicios, por lo que finalmente se normó al respecto, determinando lo siguiente:

Se aceptaron de una a cuatro por regimiento, de preferencia, soltera, aunque la mayoría eran esposas de los soldados y de reconocida juiciosidad, moralidad y buenas costumbres.

Pese a las dificultades administrativas a las que se enfrentaron estas mujeres, sumándoles las inherentes de la geografía del desierto como las de soportar las oscilaciones de temperaturas, largas caminatas, realizar múltiples labores, sufrir acosos, etc., sus motivaciones fueron más fuertes para unirse a las líneas: acompañar a esposos e hijos, espíritu de servicio y amor a la patria.

La mayoría de ellas provenían de Santiago y Valparaíso, perteneciente a la clase media/baja. Las mujeres de clase media-alta se dedicaban a otros menesteres propios de una “mujer” del siglo XIX. Estas eran de contribuir a la fabricación de vendas, bordado de estandartes, talleres de costura de los uniformes, recolección de libros, organizar actividades y reunir dinero que estaba destinado a la mantención de casas de acogidas a viudas y huérfanos de soldados muertos en batalla, sociedades de beneficencia, hospitales, bancos de sangre, etc.

Las más destacadas en este ámbito fueron Juana Ross de Edwards (esposa de Agustín Edwards Ossandón, diputado de Valparaíso), Isidora Goyenechea de Cousiño (hija del dueño de la mina de plata de Chañarcillo y esposa de Luis Cousiño, industrial de la mina de carbón de Lota), Rosa Aldunate de Waugh (nieta del general Carrera), Dolores Vicuña de Morandé (hermana del historiador Benjamín Vicuña Mackenna).

También se reconoce como cantinera ad honorem a María Flor Cádiz de Riviera, casada con el capitán de Ejército Juan Ramón Rivera Moya, ya que tuvo una brillante participación sin haber ido presencialmente a la Guerra del Pacífico. Participó a los 37 años desde su ciudad Talca, recibiendo, cuidando, sanando y dando cobijo a las docenas de talquinos y chilenos que volvían del conflicto. Hoy sus restos descansan en un nicho olvidado del Cementerio de Talca.

Tampoco podemos dejar de mencionar a Delfina Cruz de Pinto, esposa del Presidente de la época Aníbal Pinto, quien tuvo una intervención política, acto totalmente alejado para las féminas de aquellos tiempos, pero muy necesario en el siguiente contexto: El

ministro de Guerra en campaña, Rafael Sotomayor, habría anunciado su intención de dejar la cartera aludiendo problemas de salud. De diversas formas se le había tratado de hacer que cambiara de opinión, pero él ya lo había decidido. De este modo, como último intento, Delfina le escribe una misiva el 8 de diciembre de 1879. Es importante mencionar que esta petición se fundamenta en dos aspectos: el primero, Delfina apela a su amistad con Sotomayor y, la segunda, como madre, ya que su hijo José María Pinto, se encontraba en el Regimiento Esmeralda.

Luego de recibir esta carta, Sotomayor desiste de su renuncia y continúa en el cargo hasta morir de un infarto cerebral, el 20 de mayo de 1880, en Tacna.

Cantineras insignes

Antes de mencionar a algunas de estas bravas guerreras, es importante comentar que dentro de la vasta bibliografía con extensos textos de reconocidos historiadores de la época y actuales –entre ellos a Benjamín Vicuña Mackenna, Nicanor Molinare, Pascual Ahumada, Gonzalo Bulnes, Diego Barros, Boletines de Guerra–, quienes hasta el día de hoy continúan publicando sobre la Guerra del Pacífico, diarios de campaña, memorias, diarios, artículos, reportajes, etc., en estos escritos sólo hay algunas citas o pequeños párrafos dedicados a contar las historias de las cantineras. Incluso, muchos de sus nombres han sido omitidos y no registrados en la documentación oficial del ejército, ya que al no pertenecer a la institución (recordemos que su alistamiento fue voluntario), protocolarmente no era necesario inscribirlas y solo se registraba su número dentro del listado de los pertrechos.

- a) **Irene Morales Infante:** nacida en el sector de La Chimba, Santiago, con 14 años se unió al 3ro de Línea, luego de ser descubierta como infiltrada dentro de los soldados, ya que se cortó el pelo y cubrió sus curvas para no ser expulsada. Debido a sus valerosas acciones, es nombrada oficialmente cantinera, otorgándole, además, el grado de sargento. Se encuentra en batalla en Pisagua, Dolores, Los Ángeles, Tacna (entrando montada en caballo, levantando su fusil y gritando ¡Viva Chile!), Chorrillos, Miraflores. Además de su bravura en combate, es reconocida por los mismos soldados atendidos por ella como un ser amable y alegre, llamándola “Ángel de la Caridad”. Muere de pulmonía, pobre y sola en el Hospital San Borjas en 1890.
- b) **María Quiteria Ramírez:** proveniente de Illapel, con 31 años. Se hace muy amiga de Irene Morales. Se enrola en el 2do de Línea bajo el mando de Eleuterio Ramírez. Estuvo en Pisagua, Dolores y en el desastre de Tarapacá, donde es tomada prisionera y obligada a realizar la caminata, junto a los demás prisioneros chilenos, hasta Arica.

Luego del asalto y toma del Morro, es liberada y continúa sus labores. De regreso a Chile, ya muy enferma del hígado, trabaja como lavandera y se casa con otro soldado veterano de Chacabuco. Muere en Ovalle, en 1929. Hoy en día, su uniforme se encuentra en los depósitos del Museo Histórico Nacional, y es el único que se conserva de una cantinera.

- c) **Filomena Valenzuela:** copiapina y de situación acomodada, decide unirse al Regimiento Atacama, siguiendo a su esposo, quien era el director de la banda. Su participación fue tan destacada, que luego del desembarco en Pisagua le otorgaron el grado de subteniente del ejército. Luego de Dolores, Los Ángeles, Tacna y Miraflores, regresa a Chile, siendo ovacionada. Ingresa a una compañía de teatro como cantante y recitadora, condiciones que también puso en práctica mientras estaba en campaña. Alegraba la vida de los soldados montando pequeñas obras de teatro, variedades y arengas para levantarles el ánimo. Era llamada con mucho cariño como “La Madrecita”. Muere en Iquique, en 1924 y luego sus restos fueron trasladados hasta el mausoleo de los veteranos de Atacama en Copiapó, con todos los honores que el protocolo indica.
- d) **Juana López:** se une al batallón de Valparaíso, siguiendo a su esposo y sus tres hijos. Todos mueren en batalla. A pesar de tan grande dolor, se mantiene en su puesto hasta la entrada del ejército a Lima, en enero del 1881. Llevaba consigo una espada que arrebató a un oficial enemigo en cuya hoja escribió: “Recuerdo de Juana López. Como cual espada vencedora con que vengó su sentimiento como hizo valerosamente Judit a Holofernes. ¡Viva Chile sobre esta espada que nunca jamás Chile sea vencido! También espero que la persona chilena les cautiva la esperanza, con ella misma lo último”. Al igual que el uniforme de Quiteria, esta espada se encuentra en exhibición del Museo Histórico Nacional. Sus restos descansan en una tumba del cementerio General de Santiago.
- e) Especial mención tienen las muertas en Tarapacá: Leonor Solar, Rosa Ramírez, Susana Montenegro. Otros nombres recuperados desde la epopeya de esta guerra son: Carmen Vilches, Josefa Herrera, Eloísa Poppe, Clara Casados, María la chica, Juana Soto, Dolores Rodríguez, Matea Silva, Mercedes Debia, Juana Alcaíno, Manuela Peña, y las nunca nombradas caídas en la Concepción.

Reconocimiento

Como ya se ha mencionado sutilmente mientras conocíamos algunas historias de estas mujeres, ellas nunca recibieron compensación económica después de regresar de la guerra, y si alguna recibió, tampoco fue la misma cantidad que a los demás veteranos.

Testimonio de aquello, lo encontramos en una carta que envió María Quiteria Ramírez a sus superiores, de cual jamás recibió respuesta, y luego de informar en qué acciones estuvo presente, indicaba en su parte final lo siguiente:

“...Vengo ahora señor en solicitud de los sueldos o recompensas en que puedo ser acreedora por los servicios que he prestado en el Ejército y suplico a US. pida informe a los Jefes de mi Regimiento que actualmente están en Santiago mi Coronel Don Miguel Arrate, mi Mayor Sr. Don Pedro Nolasco del Canto. Quedaré eternamente agradecida de cuanto se haga por mi, viviendo hoy día como vivo en la mayor indigencia. Es Justicia. María Quiteria Ramírez”.

Terminada la guerra luego de cinco largos años, donde se estima un número de bajas de 10.000 soldados, quienes quedaban registrados en los partes de guerra luego de cada batalla, junto a los heridos, prisioneros, desaparecidos, transferidos, etc.. no existe tal registro de las mujeres que corrían la misma suerte.

Es sabido que luego de obtener la victoria de nuestro país, el sentido nacionalista invadió nuestras plazas, calles, escuelas y monumentos con los nombres de nuestros héroes. Es así que en cada poblado, comuna y región existe a lo menos una estatua o avenida principal que lleven los nombres de Arturo Prat, Eleuterio Ramírez, Manuel Baquedano, Ignacio Carrera Pinto, Luis Cruz Martínez y otros; además de días conmemorativos de cada una de estas hazañas históricas, como el 14 de febrero (desembarco de las tropas chilenas y reivindicación de Antofagasta a territorio chileno); 23 de marzo (Batalla de Topáter); 21 de mayo (Combate Naval de Iquique); 7 de junio (asalto y toma del Morro de Arica); 9 y 10 de julio (batalla de La Concepción); 2 de noviembre (desembarco en Pisagua), y 27 de noviembre (batalla de Tarapacá), entre las más conocidas. Todos los honores para nuestros héroes varones, quienes dieron su vida por nuestro país y que se ganaron justamente cada reconocimiento, y cuentan con reconocimiento histórico materializado en los libros de historias, museos, monumentos, actos conmemorativos, imponentes mausoleos, etc...y ¿las mujeres, las cantineras? ¿Acaso por ser “mujeres” su valor, su inmolación no tiene el mismo valor para ser catalogadas “heroínas” y merecedoras de libros que cuenten sus historias, de nombres de calles? Aunque este último aspecto es casi imposible si ni siquiera se menciona sus nombres.

Nuestras mujeres chilenas, soldados voluntarias de la Guerra del Pacífico han sido violentadas por 138 años, pasando a llevar sus derechos cada vez que no se les hace visibles en los anales de nuestro patrimonio histórico. Es cierto que el contexto histórico del siglo XIX no les daba tregua. Sin embargo, ni con el pasar del tiempo se ha enmendado este “olvido”.

9 y 10 de julio 1879, batalla la Concepción, 77 héroes chilenos que combatieron contra 1.300 peruanos. Sus nombres escritos en cada monumento dedicado a ellos. ¿Qué diría usted si le digo que no fueron 77, sino 82? En esa epopeya también se encontraban tres mujeres, un niño y un recién nacido. Ellas lucharon, defendieron y cuidaron a los heridos y fueron quemadas y masacradas ¿Dónde están sus nombres?

27 de noviembre, batalla de Tarapacá, muere valientemente el teniente coronel Eleuterio Ramírez, pero no muere solo, tres cantineras lo acompañaron, se quedaron con los heridos, en cumplimiento de su deber. “La Rosa y la Leonor” fueron quemadas, otras tomadas prisioneras, como María la Grande, y otras, como “la Susana”, torturadas, masacradas, cortaron sus pechos y muertas en picas de bayonetas de fusiles. ¿Dónde están sus monumentos?

Experiencias

Es así que –con un sentimiento de injusticia que no se debe prolongar– es que visto mi uniforme representándolas en cada actividad que se me da la oportunidad para visibilizarlas y dar a conocer sus valientes historias.

- a) En el trabajo comunitario, por medio de: desfiles conmemorativos; charlas históricas; tour patrimoniales por el Cementerio General de Antofagasta, Mejillones y, próximamente, en Taltal; ferias comunitarias de divulgación y difusión; lanzamiento del libro “Las Cantineras” y de la obra de teatro homónima; alegorías y recreaciones históricas; declamación de poemas escritos para ellas; entrevistas de radio y televisión regionales, etc.
- b) Y con las máximas autoridades de nuestro país: solicitamos formalmente a la señora Presidenta que se declare un día conmemorativo exclusivo y un monumento que sea replicado en cada lugar natal de las cantineras. Esta petición fue derivada al Ministerio de Defensa. Luego de que el ministro de Defensa, José Antonio Gómez, aprobara la gestión, es que se está trabajando en una propuesta de proyecto de ley para que quede establecido en nuestro país.

Confiamos que los argumentos históricos, sociales, bibliográficos, fotográficos, etc., abran los ojos a quien corresponda para entregarles a estas mujeres chilenas lo que se ganaron luchando de igual a igual a los hombres y que se les ha negado por 138 años.

Mientras tanto, continuaremos buscando, rescatando, divulgando, recreando y realizando toda acción que ayude a llevar al consciente colectivo de nuestro país, el Chile

moderno que hoy conocemos, ya que ha sido forjado no sólo por hombres pirquineros, empresarios, soldados, sino que también por esta minoría de mujeres que siguieron a sus hombres a territorio hostil y cuyas historias y fortalezas tienen igual o mayor trascendencia, ya que el escenario donde estuvieron no estaba hecho para ellas.

Violeta Parra como referente de transgresión e innovación en la tradición: prácticas educativas con enfoque de género en su museo

Esteban Torres⁷

El Área de Educación, Mediación y Audiencias del Museo Violeta Parra plantea que el enfoque de género debe estar presente en todas las prácticas de educación diseñadas y ejecutadas para y con sus visitantes.

Desde su creación el año 2015, el Museo Violeta Parra, espacio concebido para la puesta en valor y preservación del legado material e inmaterial de una de las artistas más destacadas del país, cuya nutrida creación en diferentes ámbitos del conocimiento, así como también su intensa biografía, han servido como referencia de conducta y ejemplo de actitud, tanto en Chile como en el resto del mundo, o bien han generado controversia por deestructurar los convencionalismos de su época, que en muchos casos siguen vigentes en la actualidad, pero que es importante visibilizar y cuestionar para modificar.

Nuestra Área de Educación, Mediación y Audiencias se inserta en el panorama de la educación en museos a nivel nacional, esforzándose por desarrollar una diversa propuesta de actividades que inviten e incentiven la participación de distintos agentes sociales, comprendiendo las diferencias y especificidades de las audiencias de forma particular, según sus necesidades cognitivas y de accesibilidad, dando a conocer transversalmente

⁷ Esteban Torres Hormazábal: Licenciado en Historia del Arte, Gestor Cultural y Museógrafo. Jefe de Educación, Mediación y Audiencias en Museo Violeta Parra, también desarrolló el Área de Educación y Extensión del Museo de la Moda.

la obra musical, visual, literaria, como la biografía de Violeta Parra, destacando su relevancia en el ámbito nacional e internacional, contribuyendo así con la responsabilidad institucional de preservación de su inmenso legado.

Como institución encargada de preservar su memoria, además de ser un museo con un espíritu público, constructivo y conectado con su realidad política, consideramos que el enfoque de género debe estar presente en todas las prácticas de educación diseñadas y ejecutadas para/con nuestros visitantes.

De esta manera, aportamos y ponemos en evidencia las construcciones sociales patriarcales predominantes durante el tiempo en que vivió la artista entre 1917 y 1967, y de cómo éstas fueron mutando o perpetuándose hasta las condiciones actuales de lo que entendemos por roles de lo femenino y masculino, estimulando la conformación de identidades más abiertas, respetuosas e igualitarias para el futuro.

Los museos, como espacios al beneficio de la sociedad, resultan fundamentales para dinamizar el pensamiento crítico, la reflexión y participación, en este caso particular con respecto a los derechos y oportunidades de las mujeres, fomentando la tolerancia y reconociendo la diversidad en esta materia.

Violeta Parra sin ser feminista declarada, pero con una actitud disruptiva entendida en su contexto social, proyecta un mensaje claro a nuestros tiempos sobre cómo la mujer puede prevalecer ante las adversidades que la vida le pone en frente, destacándose con una personalidad admirable en todos los terrenos que recorrió—siempre de forma autodidacta e independiente— muchos de ellos, espacios de dominio exclusivo de hombres hasta su incursión.

Por medio de diferentes experiencias de capacitación de personal, desarrollos específicos de recorridos mediados u otras acciones y reflexiones de su área de educación, como el proyecto de itinerancia La Maleta de Violeta, el museo incorpora consciente y constantemente en sus prácticas, estos temas como parte de su política educativa, tratando de emular su espíritu libre, transgresor, innovador y socialmente comprometido.

Estudio de público

Es complejo partir hablando desde las estadísticas. Sin embargo, es necesario para que conozcan a nuestras audiencias no sólo desde la interpretación y especulación subjetiva que parece evidente. Para entender el contexto y características de nuestro público, utilizamos los diversos estudios que hemos desarrollado desde la apertura del museo.

Estos datos duros y fríos nos permiten conocer de forma concreta lo que a simple vista parece una obviedad, las características y la relevancia que para nosotros tiene la mujer, los temas de género y la defensa de los derechos humanos.

Nuestro público objetivo es mayoritariamente femenino, adulto, entre 25 y 36 años, chilena. Sin embargo, la figura de Violeta Parra se encuentra arraigada en el corazón de Chile e Iberoamérica, sin distinción de sexo, edad o estrato socio/cultural.

El 80% del equipo del museo es mujer, al igual que 16 de las 20 voluntarias y pasantes son mujeres que actualmente nos apoyan de manera esforzada y comprometida, antecedentes interesantes para comprender que en nuestro museo son mayoría, es más, nuestra actual directora es mujer.

Capacitación de funcionarios

Como parte de la etapa inicial y ejecución de nuestra política educativa, pese a ser una institución privada sin fines de lucro que no depende de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, en junio de 2016 participamos invitados al programa de capacitación desarrollado por ellos llamado “Género a Domicilio”. Consideramos fundamental que para educar, debemos educarnos, y esta experiencia de intercambio nos entregó herramientas teóricas y prácticas sobre como incluir el enfoque de género en nuestro espacio.

Desarrollo de visitas educativas

En actualidad tenemos diez programas diferentes, diseñados específicamente para vincularnos realizando mediaciones con nuestro público de la educación formal, trabajando desde el nivel inicial a superior.

Nuestra metodología de trabajo, que apela a ser una experiencia en el espacio museal, que incluye recorridos por las salas, poniendo énfasis en ciertas obras seleccionadas para relacionarlas con temas específicos de los programas del ministerio, entre los que se incluyen el de género. Estas visitas educativas culminan con una experiencia de síntesis del conocimiento por medio de prácticas artísticas colectivas, que tienen resultados únicos e irrepetibles, además incluyen preguntas abiertas para estimular el dialogo, el debate y la crítica por parte de las y los participantes.

Las visitas nos permiten “Decir lo Indecible”, lo que muchas veces en el aula no es tema, ya sea por falta de tiempo y prioridad a los contenidos académicos evaluados,

por criterios personales y/o valóricos de los docentes y lo que es peor aún, por temas editoriales de algunos establecimientos.

Un ejemplo es la visita educativa denominada “Con Violeta reconozco mis derechos” para el segundo ciclo de Educación Básica, programa desarrollado colaborativamente con docentes que trabajaran con esos estudiantes, invitados por convocatoria abierta el año 2017 en nuestras jornadas denominadas Desarrollos Pedagógicos Participativos.

En momentos del recorrido tratamos el tema de la igualdad de los derechos de las mujeres y la puesta en valor de su rol como agentes sociales fundamentales.

Cuando dialogamos sobre la obra El Circo, tratamos pasajes de su biografía, narrando la experiencia familiar con sus hermanos en este mundo artístico popular, lleno de oficios, música y felicidad. Sin embargo, también abordamos otros ámbitos más complejos, como el trabajo infantil, que en el periodo y panorama rural del Chile en que vivió Violeta Parra era lamentablemente habitual. Con estos elementos, usando su propia voz, ponemos en tensión al visitante y le invitamos a dar su opinión sobre el siguiente texto extraído de su Autobiografía en Décimas.

*No existe empleo ni oficio
Que yo no lo haiga ensaya'o
Después que mi taita ama'o
Termina su sacrificio,
No me detiene el permiso
Que mi mamita negara,
De niña supe las claras
Qu'el pan bendito del día
Diez bocas lo requerían
Hambrientas cada mañana.*

*Y que iba hacer mi mamita
Con tanto pollo piando,
El mayorcito estudiando
Las ciencias matemáticas;
Benhaiga l' hora maldita,
Me digo muy iracunda,
La aguja se desenfunda,
La máquina se zancocha,
La costurera trasnocha
Como guitarra fecunda.*

Niñas y niños hacen sus comentarios sobre esta u otra décima o canción relacionada, generando un proceso de reflexión y diálogo que los lleva a camparlo con su propio contexto de vida, el mediador les recuerda cuáles son sus derechos como niño en esta materia, la importancia que los conozcan y defiendan.

También se recalca la figura de la madre, como esforzada sostenedora familiar, ante la ausencia paterna luego de su fallecimiento, dando cuenta de su carácter aguerrido y trabajador, lo mismo que heredó Violeta, según señalan estas décimas.

En este recorrido también ponemos como tema de discusión la capacidad de la mujer, en la realización de diversas actividades, de igual forma que los hombres, utilizando como ejemplo la interpretación del guitarrón chileno y la transmisión de su saber en la cultura popular, en un contexto tradicional patriarcal. La Violeta se ganó a porfía y cariño el saber de bellos versos a lo humano y lo divino de los viejos cantores de la zona central del país, en casos prejuiciosos y celosos de su arte, como relatan pasajes de su libro *Cantos Folclóricos de Chile*.

El derecho a participar en actividades deportivas, artísticas y recreativas para desarrollar al máximo sus habilidades, también es puesto en valor, siendo Violeta Parra un referente de transgresión a la tradición, por ser una de las primeras en aprender su uso y empaparse del trasfondo cultural de este instrumento, gracias a su carácter incansable y testarudo, a la hora de salir a rescatar el folklor.

Posteriormente, niñas y niños pasan a la práctica artística y desarrollan un afiche colectivo, con materiales diversos y en su mayoría re utilizados, entendido como un medio de comunicación o difusor de sus demandas y defensa de los derechos que ellos consideran fundamentales.

Talleres

En este aspecto, consideramos importante que se transgredan los límites, restricciones o asociaciones hetero normativas vinculadas a ciertas actividades u oficios, que habitualmente están relacionados a hombres o mujeres. Uno de estos es el tejido, que pese a ser una tradición presente en gran parte de las culturas del mundo, con ejemplos de hombres tejedores en Chile como los de la zona de Cardonal en la Región del Maule, pero generalmente es enmarcado como una práctica artística femenina. Ya que vinimos a “Decir lo Indecible”, quiero preguntarles ¿a qué hombre en algún momento sus pares no lo trataron de (o insinuaron ser) “maricón” por siquiera interesarse en este tipo de prácticas?

Más que “Decir lo indecible”, hicimos los que para algunos podría resultar inaceptable, impropio o fuera de lugar y nos bastó con subvertir la norma en nuestra convocatoria para provocar y generar una tensión de la estructura social.

Para ello invitamos a participar vía inscripción abierta a un grupo de quince hombres a un taller de tejido para varones, que fue realizado por uno de nuestros voluntarios, Roberto Cabrera, quien lo aprendió por medio de la transmisión oral familiar.

Los resultados de convocatoria fueron increíbles, dándose una instancia de dialogo, aprendizaje y conocimiento colectivo significativo, donde hombres de todas las edades compartieron y aprendieron los puntos básicos de la técnica.

Los museos son espacios en los que se puede generar pequeñas transformaciones a los paradigmas por medio de gestos simbólicos que los provoquen, y este taller a lo menos nos permitió argumentar, en primer lugar el interés que genera de forma concreta esta práctica ancestral y ,en segundo desencajar intencionalmente el prejuicio que se le asocia.

Visita mediada con enfoque de género

Desde 2015 tenemos disponible como parte de nuestra oferta de visitas al museo una desarrollada con enfoque de género, que inicialmente realizamos para el Día Internacional de la Mujer, pero que consideramos como deber poner a disposición de forma electiva y permanente para ser solicitada por los grupos de personas que quieran visitarnos previa reserva.

Esta propuesta educativa pensada para público general ponemos en la mesa de debate temas como la maternidad y la desigualdad de género.

Para eso, utilizamos como recurso la pintura Velorio del Angelito, donde develamos la importancia del rol como artista y gestora cultural de Violeta Parra. Sin embargo, para los convencionalismos de su época en muchos casos estaban considerados por sobre su rol maternal, lo que claramente era un juicio valórico equivoco.

Esta obra hace referencia, por un lado, a un tema de carácter personal: el cómo Violeta Parra se ve enfrentada a la disyuntiva de salir del país con la importante misión que ella misma se trazó, la de dar a conocer al mundo la cultura de Chile y no ceder ante las presiones sociales de cumplir su rol de esposa y madre de familia.

Esta determinación le significará un alto costo, que además generó más tarde un sentimiento de culpa por la muerte de su hija Rosita Clara, quien falleció durante su ausencia mientras estaba de viaje en Europa, en 1955, cuando fue invitada a Varsovia. Este último punto también se puede ver reflejado en su canción “Verso por la niña muerta” que en una de sus décimas señala:

*“Cuando yo salí de aquí
dejé mi guagua en la cuna,
creí que la mamita luna,
me la iba a cuidar a mí,
pero como no fue así,
me lo dijo en una carta
pa’ que el alma se me parta,
por no tenerla conmigo,
el mundo será testigo,
que he de pagar esta falta.”*

Por otra parte, nos muestra nuevamente a una mujer que incursiona dentro de los oficios populares como es el del canto a lo poeta, entonando lo que constituyen los “cantos por el niño muerto” o “Cantos por angelito”, en este rito mortuario u otros destinados exclusivamente a la mujer como las “arregladoras de angelito” como su amiga Rosa Lorca de la comuna de Barrancas.

La Maleta de Violeta

Nuestro proyecto de itinerancia educativa nos ha permitido instalar estos temas fuera del espacio museal, muchas veces en establecimientos educacionales particulares con un enfoque religioso o tradicionalista o sitios tan diversos donde no son considerados como es el caso de la cárcel de hombres o centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME), permitiendo establecer interesantes diálogos con sus participantes.

El proyecto incluye el desarrollo de una bitácora de viaje por parte del equipo de mediación que nos sirve, además de dejar un registro de nuestra experiencia individual que posteriormente buscaremos publicar para divulgar el trabajo y se conozca la profundidad de esta labor, emulando de forma simbólica el espíritu nómada y cronista de Violeta Parra.

De esta bitácora, llena de anécdotas y momentos complejos como la de cualquier viajero, han salido pequeños relatos que ponen en evidencia temas de género que muestran estas tensiones cotidianas que es importante identificar, visibilizar para poder darle un giro.

Quiero destacar el relato de nuestra mediadora cultural, colega y amiga viajera, Natacha Osorio, para el realizado a un centro cerrado de SENAME, que devela los cuestionamientos y problemáticas del equipo en su quehacer del día a día con respecto a este tema:

“En un principio a esta salida irían solo Esteban y Nicolás, ya que no sabíamos si era pertinente que una de nosotras fuera al centro de reclusión, ya que era de adultos (no tenía idea de que SENAME atendía adultos) y solo hombres, quizás una mezcla entre prejuicios y micro-machismos que nos quedaban instaurados, al llegar la van a buscar al equipo llegaron dos encargadas del centro – mujeres– conversé un rato con ellas mientras esperaban a los chicos y me contaron que el espacio y los jóvenes estaban muy emocionados por la visita, así que en menos de un segundo me dieron vuelta y me convencieron, así que como tenía todo lo necesario en mi bolso, solo me subí y partimos.... En el camino, y por WhatsApp le avisé a Lorena que me había ido con la maleta.

Cuando llegamos en la entrada estaba lleno de perritos, así que yo estaba bien entretenida, entregamos nuestras cédulas de identidad y guardamos todo – no podíamos entrar con cosas de valor, lentes, celulares ni nada que no estuviera registrado como material para la actividad.... Nos sacamos la foto de partida, con uno de los perritos en brazos y partimos. Nos revisaron en una sala de gendarmería (supongo que eran eso) y ahora si estábamos dentro. Pasamos por distintos sectores y trabajamos solo con uno, tenían jardines y murales pintados por ellos mismos en los talleres que les imparten, entramos a una pequeña sala donde nos presentamos y dimos a conocer el documental, desde esto mismo, a partir de las preguntas que comenzaron a realizar partimos con la mediación, algo que supongo que realmente tenía sentido para ellos, porque en el docu la Violeta cuenta que hacía las cosas para no aburrirse, que todo lo hacía de una manera muy instintiva y rodeada de precariedad. Esta vez no hubo taller, ya que no podíamos ingresar lanas ni agujas.... Así que al terminar de conversar salimos de la sala y había una mesa llena de galletitas, torta, jugos y bebidas – aprovechamos de comer y conversar de manera más cercana con los chicos, varios vivían cerca de mi casa así que por ahí empezamos, estaban muy entretenidos, porque convivencias y actividades de ese tipo no las realizaban constantemente.

Para finalizar (o puede ser que esto haya sido antes de la comida, pero no me acuerdo bien de la temporalidad), realizamos un círculo donde los profesores y encargados del centro agradecieron la visita y la disposición de los jóvenes, ellos a su vez, tenían preparadas varias sorpresas, poemas y trabajos en pirograbado realizados por ellos mismos, eran nuestros regalitos y ellos por trabajar eso obtuvieron unas preciadas barras de chocolate”.

Canciones que se pintan

Dentro de la diversidad del proyecto de arte mural colectivo público que realizamos en la explanada de nuestro museo, donde diferentes grupos de personas que reflejan la diversidad de nuestro público, desde grupos de todos los segmentos de la educación formal, personas en situación de discapacidad, y público general de nuestros talleres, se representaron 25 canciones del repertorio más reconocido de Violeta Parra.

En esa diversidad, invitamos al colectivo feminista La Perra Negra de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación quienes realizaron el mural sobre el tema “Me gustan los estudiantes” que refleja desde su perspectiva el alma de esta canción y visibiliza las luchas de todas las estudiantes del país por el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad que todos anhelamos.

Síntesis

En resumen, creemos que la presencia de forma habitual de la incorporación del enfoque de género en nuestras prácticas educativas nos hace un museo social, preocupado de realizar pequeños cambios que tal vez no sean tan relevantes para los índices de evaluación de nuestro desempeño, pero que significan de forma real y concreta un compromiso por cumplir nuestra responsabilidad de hacer este espacio un lugar de mayor igualdad, accesibilidad para todos y entendido desde la perspectiva de derecho ciudadano.

Bibliografía

Alderoqui, S. y Pedersoli. 2011. La Educación en los Museos: De los objetos a los visitantes. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Maillard Mancilla, Carolina; Ochoa Sotomayor, Gloria; Solar Arranz, Ximena; Sutherland, Juan Pablo, Julio 2012. Guía para la incorporación del enfoque de género en museos. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago, Chile.

Parra, Violeta. 1998. Décimas. Autobiografía en verso. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.

Parra, Violeta, 1979. Cantos folclóricos chilenos. Editorial Nascimento. Santiago, Chile



Mesa 2:
Cuestiones públicas

Experiencias conjuntas entre investigación arqueológica, escuela y museo en la localidad de Hughes, Santa Fe

**Soledad Biasatti, Fernán García,
Germán Giordano y María Belén Molinengo⁸**

El equipo de investigadores desarrolla un proyecto que propone una apertura de la disciplina arqueológica, que integra la mirada de múltiples actores de la comunidad, entendiendo la construcción participativa y colectiva de la memoria como una acción con profundas implicancias culturales y políticas, más allá de los objetos y de la recuperación de un pasado más o menos lejano.

Introducción

La arqueología, (...) es arma de liberación cuando descubre las raíces históricas de los pueblos, enseñando el origen y carácter de su condición de explotados; es arma de liberación, cuando muestra y descubre la transitoriedad de los estados y las clases sociales, la transitoriedad de las instituciones y las pautas de conducta. Es arma de liberación, cuando se articula con las demás ciencias sociales que se ocupan de los problemas de hoy, y muestra la unidad procesal de la historia en sus términos generales y en sus particularidades regionales o locales (Lumbreras 1981).

8 Soledad Biasatti: profesional del Centro de Estudios e Investigaciones en Arqueología y Memoria. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (CEAM-UNR) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Fernán García, Germán Giordano y María Belén Bolinengo: profesionales del Centro de Estudios e Investigaciones en Arqueología y Memoria. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (CEAM-UNR), y del Área de Antropología y Paleontología, Museo Provincial de Ciencias Naturales "Dr. Ángel Gallardo", Rosario, Argentina.

El presente proyecto de investigación, se inicia con motivo de la conmemoración de los 100 años de la fundación de la localidad de Hughes. Pequeño poblado situado en el Departamento General López, Provincia de Santa Fe, República Argentina; que fuera declarado como pueblo el 15 de abril del año 1915. Por tal motivo se contactan desde las comisiones encargadas de los festejos del Centenario, planteándonos la posibilidad de profundizar desde una mirada arqueológica, trabajos históricos realizados años anteriores en torno a unas antiguas construcciones, de las más viejas que aún quedan en pie por la zona; estas revestían “la importancia de haber pertenecido a la Familia Hughes”. La propuesta literalmente fue la siguiente: “Les interesaría poder realizar algún estudio en lo que quedó de la vieja estancia Hughes, con lo que ustedes hacen, eso de las excavaciones arqueológicas”. Aceptamos el desafío y comenzamos a proyectar una investigación a la que titulamos “Desenterrando recuerdos: indagando sobre los cimientos fundacionales de la localidad de Hughes”, que ya lleva dos años de intenso trabajo.

La investigación se encuentra enmarcada desde una metodológica propia de la arqueología histórica, a medida que profundizamos en una historia que, en su gran mayoría, aún permanece inédita, emergieron una multiplicidad de problemáticas que nos hablan de la complejidad y riqueza que posee el sitio en cuestión. “Cuando los arqueólogos combinan la información, recabada a partir de hallazgos cuidadosamente excavados, con los registros históricos existentes, se obtiene un panorama muy rico y por lo general muy detallado de los siglos más recientes. A través de este proceso, descubrimos gran cantidad de cosas acerca de los antecedentes históricos del mundo que habitamos. Aprendemos de nosotros mismos al aprender sobre las innumerables personas que nos antecedieron.” (Orser en Gómez Romero 2007:7).

Los ejes que abordamos, entre otros, se desarrollan con relación al avance de las fronteras y el genocidio de pueblos originarios (habitantes ancestrales de estos parajes); la especulación de grandes terratenientes que, ya desde 1856, se interesaron por estos territorios adquiriendo miles de hectáreas; la historia de vida de aquellos primeros criollos y gringos que comenzaron a trabajar la tierra y se aquerenciaron generando allí un enclave productivo, modelo para el sur santafesino en la década del 80 del siglo XIX. Ya en el siglo XX, específicamente al año 1906, la firma de tierras Hughes y Cía., compra 1,5 leguas cuadradas de terreno (4.050 Hectáreas) a la empresa Inglesa Durham S.A. Durante el periodo que dicha firma comercial se hace cargo de la estancia, analizamos, por un lado, la donación de los terrenos para la conformación de la traza del pueblo; y por el otro, entrevemos lo que será una intensa disputa por el territorio. Destacando los movimientos de luchas y resistencias de los peones rurales, quienes disputaron su legítimo derecho a la propiedad de la tierra. Este desandar nos conduce al presente, en pleno siglo XXI, tratando de comprender y colocar en tensión la vida del chacarero; refiriéndonos aquí a ese pequeño productor que sufre los embates del monopolio de los agro-negocios.



Trabajo de campo y relevamiento oral con los vecinos.

Nuestras prácticas arqueológicas, como acciones políticas

Nos proponemos investigar, reflexionar y promover el estudio e intercambio de experiencias desde la antropología hacia diferentes problemáticas de la arqueología que contemplen las relaciones de la materialidad con la memoria, así como también los usos del pasado en el presente.

Tradicionalmente, la arqueología ha sido la disciplina encargada de excavar y analizar los restos materiales de poblaciones “extintas” y/o circunscriptas a un pasado cerrado y acabado. De este modo, la historia narrada desde esa mirada arqueológica es una historia cargada de rupturas donde ese pasado no tiene ninguna relación con el presente, sólo quedaban los restos materiales que se habían conservado (azarosamente) a través del tiempo. Consideramos que esta concepción en relación con el pasado impide establecer continuidades entre aquellos sujetos que produjeron esas materialidades en el pasado y quienes le otorgan sentidos en el presente (Biasatti et.al. 2006). Es por ello que contemplamos una propuesta teórico-metodológica que pueda reunir los distintos abordajes y conocimientos específicos adquiridos tanto en la investigación de sitios y objetos arqueológicos, así como también con las sociedades que los contienen, que les dan significados y contexto.

En este sentido, consideramos que “el subsumir la arqueología exclusivamente al objeto refuerza la separación entre ser y valor, desenfoca el sentido social de la misma, tiende a marginar el saber y reafirma el contexto colonial de origen. Por el contrario, se sostiene que la arqueología, lejos de ser una ciencia del registro arqueológico, investiga ante todo sociedades humanas siendo los objetos apenas una circunstancia de las mismas. Por lo tanto, las separaciones radicales entre antropología y arqueología carecen de sentido y tienden a escindir la construcción de narrativas históricas, situadas y críticas.” (Curtoni y Chaparro 2007: 219).

En esta dirección, proponemos una apertura disciplinar que incluya dentro de su abordaje investigativo la mirada de múltiples actores en tanto sujetos sociales que poseen una historia, su propia historia, que merece ser contada (Piña 1986) entendiendo que la construcción participativa y colectiva de la memoria -más allá de la recuperación de representaciones o relatos de un pasado más o menos lejano- es una acción con profundas implicancias culturales y políticas.

Propuesta de trabajo conjunta

Comenzamos las actividades en el sitio que alberga un conjunto de construcciones edilicias del siglo XIX, que remiten a momentos pre-fundacionales de la localidad. Desde allí, nos propusimos indagar en su recorrido histórico desde una mirada que contempla tanto la materialidad - la casa en pie, sus cimientos, los objetos enterrados-, como así también las fuentes escritas (documentos, fotografías, archivos históricos, crónicas, cartografías, entre otros) y las memorias orales (relatos de vecinos que se acercan y rememoran historias del lugar).

Sin embargo, esos elementos han permanecido a través del tiempo y reutilizados más allá de sus primeros ocupantes. Consideramos que estas ocupaciones posteriores, lejos de “alterar” la posibilidad de obtener un registro del uso “original”, enriquecen la historia del sitio, siendo la memoria oral un recurso muy valioso en este sentido.

A partir de las primeras etapas del recorrido nos propusimos constituir un equipo de trabajo integrado con los diversos sectores de la comunidad. Para ello, convocamos a vecinos de la comunidad y a integrantes de instituciones culturales tales como la biblioteca y el museo local, quienes buscan fomentar, preservar, transmitir y compartir el patrimonio de Hughes. También invitamos a alumnos y docentes de la escuela de Enseñanza Media a participar en las distintas actividades de investigación. Esta experiencia de trabajo conjunto es la que queremos compartir en este escrito.

La arqueología como un modo de apropiarse de la historia

Paralelamente a los primeros acercamientos al campo y de los trabajos de exploración en documentos y archivos, comenzamos con diferentes encuentros de modalidad charla-taller dentro de la escuela, allí se fueron planteando algunos ejes acerca de la metodología científica, el trabajo del arqueólogo y los objetivos de una investigación. Partimos de la convicción de que quienes experimentan una vivencia que –en este caso– incluye la exploración, apropiación y reconstrucción del pasado local, generan diferentes vínculos y modos de acercarse a su propia historia. En este sentido, esta propuesta puede enmarcarse en una pedagogía crítica o de la autonomía (Freire 2002) que invita a los estudiantes a poner en diálogo e interpelar aquello que aprenden.

Luego de esas primeras charlas-taller, se programaron una serie de jornadas arqueológicas en el campo en donde más de 60 (sesenta) estudiantes fueron parte activa en las actividades de recolección superficial (mediante prospección por transectas) y en las tareas de excavación en el sitio (con metodología estratigráfica).

Al día de hoy se desarrollaron una serie de campañas arqueológicas en el sitio. La primera se centró en la excavación de una de las habitaciones y en la búsqueda de los cimientos de las estructuras mencionadas en las entrevistas por los distintos habitantes de la casa. Hacia finales de 2016, se organizó una excavación sistemática donde se continuó



Estudiantes realizando excavaciones arqueológicas.

las tareas iniciadas en campañas anteriores (Hiba 2016). Es preciso mencionar que el área de estudio, no sólo abarca los restos de las edificaciones en ruinas, sino que también incluye las construcciones donde actualmente vive Dante Gori y su familia, la cual fuera en tiempos de la estancia, parte de la administración de la misma. Por lo tanto, el área de estudio incluye aproximadamente un sector de unos 500 metros por unos 100 metros de ancho, formando un rectángulo. Esta área amplia no solamente nos permite ampliar el terreno de estudio en términos de “sitio arqueológico” hacia un sector más extenso sino, también, incluir a personas –narradores de la historia actual del campo- que conforman la parte central de nuestro trabajo. En este sentido, acordamos con L. Benadiba cuando propone que: encontrarnos y trabajar con los recuerdos, con las memorias de personas comunes, que, a través de sus relatos, comienzan a comprender su propio lugar en la historia (2007).

El siguiente paso consistió en el montaje de un laboratorio en la institución en donde se abocaron a las tareas de limpieza, clasificación y catalogación de los objetos materiales hallados en el transcurso de las actividades de campo. Los alumnos junto con los docentes realizaron las fichas de las piezas que incluyeron dibujos, medidas y descripciones que los llevaron a indagar en las técnicas de esos materiales y en las historias de esos objetos.

Los materiales que nos sitúan entre el último cuarto del siglo XIX y el presente, fueron surgiendo tanto en las recolecciones superficiales, como en las excavaciones. Los mismos consisten en fragmentos constructivos, metales, herramientas, fragmentos de vidrio de botellas, fragmentos de gres cerámico, entre otros, y serán parte de las primeras colecciones arqueológicas del museo local.

Consideraciones finales

Cuando los arqueólogos van a hacer trabajo de campo, por lo general, realizan sus excavaciones y/o intervenciones y luego se acercan a la comunidad local a contarles qué hicieron, qué cosas encontraron, qué interpretaron, etc. Desde nuestra mirada de las ciencias, esto es un tipo de intervención con una planificación positivista y unidireccional (Aguerrondo 2007) en donde “la comunidad” termina siendo un “receptor” de esos conocimientos. Por el contrario, nosotros decidimos incorporar la mirada local desde el inicio y sumar, en este caso a la comunidad educativa, en la investigación en sí misma. La escuela local se ha podido acoplar desde diferentes materias debido al Programa Escuela Abierta del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (que implementa el Programa Nacional de Formación Permanente), el cual se propone “la construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instru-

mentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. La propuesta consiste en construir con otros, formas de pensar y de abordar problemas.” (Ministerio de Educación de Santa Fe). Este proceso dialéctico (Aguerrondo 2007) ha enriquecido el recorrido y multiplicado las interpretaciones del pasado y del presente en la localidad.

En este planeamiento investigativo-pedagógico entendido como acción política, la imagen de los jóvenes sumamente interesados en el sitio arqueológico haciéndose preguntas no significa lo mismo que a ellos mismos escuchando “aburridos” (Corea y Lewkowicz 2004) a los arqueólogos dentro de la escuela contándoles que encontraron en ese mismo sitio.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 463-481.

Benadiba, L. (2007). Historia oral relatos y memorias. Buenos Aires: Ed. Maipué.

Biasatti, S; Compañy G; Jofré, C; Y González, G. (2006). Saltar de la cuadrícula de excavación. Un ejercicio para arqueólogos de todas las edades. Trabajo presentado en Jornadas Homenaje a Guillermo Magrassi. Buenos Aires.

Braccia, M. T. y Fernández A. (1997). Parientes, paisanos y vecinos. Una historia de Hughes 1915-1990.

Braccia, T. Y S. y Carbonell. (2009). Información acerca de la historia de Hughes. Inédito.

Carandini, A. (1991). Historias en la tierra. Manual de excavación arqueológica. Barcelona: Ed. Crítica.

Corea, C. e I. Lewkowicz (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.

Curtoni, R. y Chaparro, M. G.;(2007). El espejo de la naturaleza y la enfermedad histórica en la construcción del conocimiento. <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n9/n9a16.pdf>.

Freire, P. (2002). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Harris, E. (1991) Principios de estratigrafía arqueológica. Barcelona: Ed. Crítica.

Hiba, J. 11/12/2016. "Hughes, el pueblo que reescribe su historia". La Capital, pp. 9-11. Rosario, Argentina. Disponible en: <http://www.lacapital.com.ar/mas/hughes-el-pueblo-que-reescribe-su-historia-n1298801.html>

Lumbreras, L. G; (1981) .La arqueología como ciencia social. Lima.

Orser, Ch. (2007) en Gómez Romero. F. (2007) Se presume culpable: Una arqueología de gauchos, fortines y tecnologías de poder en las Pampas Argentinas del siglo XIX.

Piña, C; (1988). Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales. Documento de trabajo. FLACSO Nº 319. Santiago de Chile.

Programa Escuela Abierta, Subportal del Ministerio de Educación de Santa Fe: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=173606

Museo Postal de Barrio. Diseño experimental de museo comunitario a través del dibujo como medio relacional de colección

Nicole Rozas⁹

La autora relata y reflexiona acerca de este proyecto que recorrió plazas, museos, ferias libres y espacios comunitarios del Barrio Yungay de Santiago, invitando a sus habitantes a escribir en una postal cuál era su patrimonio, generando una creación dinámica con la comunidad y generando un archivo patrimonial.

Ya en 1975 Grete Mostny, ex directora del Museo Nacional de Historia Natural y pionera de la museología en nuestro país, hace mención a la importancia de gestar museos comunitarios en el país. A su juicio, éstos se podrían generar con muy pocos medios versus las muchas satisfacciones que traerían a sus creadores¹⁰, sin embargo, recién 40 años después de los dichos de Mostny están empezando a concretarse de manera masiva iniciativas de este tipo.

El museo comunitario se plantea como un espacio de vinculación social entre las personas y los valores que le son propios. Un acervo de bienes culturales, materiales, simbólicos e históricos, en donde la labor de significar y representar aquellos valores recae en personas comunes y corrientes, quienes desde su propia historia y colectividad construyen memoria.

9 Nicole Rozas: diseñadora de la Universidad de Chile, ha desarrollado su trabajo en proyectos vinculados al arte relacional y la mediación.

10 Mostny, G. (1975). Los museos de Chile. Santiago de Chile: Editorial Gabriela Mistral.

El año 2014 surge en Santiago una serie de proyectos de esta índole en diversos barrios de la capital, ubicados en sectores insignes, tanto por su valor histórico y sociocultural convirtiéndose en barrios declarados zonas típicas por el Consejo de Monumentos Nacionales o en espacios marcados por un fuerte valor simbólico. Entre ellos se encuentra un museo comunitario llevado a cabo en la mítica Legua vieja, comuna de San Joaquín, así como otros casos existentes en la comuna de Santiago, como Matta Sur o Yungay.”

Los museos comunitarios han sido las apropiaciones más divergentes al término museal del último tiempo, los cuales no son museos propiamente dichos, sino pequeños montajes, espacios expositivos modestos que aún no logran desarrollar cuadros profesionales técnicos capaces de impulsar una museología subalterna¹¹. Su colección en muchos casos se compone de un abundante material fotográfico y objetual que refleja la vida familiar cotidiana, las organizaciones sociales y los personajes que fueron insignes en la conformación de la localidad. Estas iniciativas vendrían a ser el empoderamiento local de la nominación museal por parte de la sociedad civil, formarían espacios de encuentro para la comunidad generados por la misma comunidad. Su relevancia reside en la construcción y valoración de la memoria patrimonial, de la propia historia fundacional, cotidiana y popular.

El espacio museo comunitario, se sitúa desde una frontera problemática y disociada. Pareciera ser la respuesta a la inclusión de la sociedad de manera activa y propositiva al museo, término ligado a un juicio de valor muchas veces aristocrático y legitimador. Quizás existan muchas falencias en la conformación de los museos comunitarios, sin embargo, desde su mera existencia se gesta un cambio en el carácter unidireccional que ha presentado el discurso expositivo en la institución clásica museal y son quienes conforman estos espacios los que legitiman el valor del mismo.

José de Nordenflycht, ex presidente del Comité Chileno del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), menciona la importancia de la relación de los habitantes con el patrimonio de la ciudad. “Si el patrimonio es una experiencia, ésta se origina en una práctica y la distancia entre ellas sería la posibilidad de que la ciudadanía no sea sólo la guardiana de este legado, sino que la intérprete de la misma” (Nordenflycht, 2012).

11 Morales, L. (2012). Museología subalterna (sobre las ruinas de Moctezuma II). Revista de Indias, n.º 254, vol. LXXII, pp. 213

-238 Sitio web <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewFile/891/964>



*Vecinos del Barrio Yungay
colaborando en la creación del
"Museo Postal de Barrio".*

El museo comunitario a grandes rasgos, resulta una transgresión conceptual y física a las propias barreras del concepto museo, en donde los objetos contenidos pasan a segundo plano ante el sentido cultural de comunicación y reflexión de las personas que los visitan, y sobre todo de quienes los crean. El proceso que conlleva la creación de estos espacios, en donde se escarba el pasado para constituir un relato, permite la revalorización de objetos, lugares e historias vistos desde el presente, lo cual genera una retroalimentación y debate sobre la identidad y lo realmente significativo para la comunidad.

Este proyecto –de carácter experimental– propone extraer los conceptos claves de los museos locales, rescatando visiones sobre la territorialidad, la participación colectiva, la escala barrial y el diseño. Generalmente la disciplina del diseño se introduce en esta materia mediante la creación de piezas gráficas para construir un lenguaje museográfico, el diseñador puede y debe tomar un rol mucho más amplio y propositivo en temas relacionados con los museos en general, y a la creación de exhibiciones que no se limite a la manufactura de piezas gráficas sino pensando conjuntamente en las experiencias que puede llevar consigo. El diseño es, también, un instrumento relacional que potencia el desarrollo de conexiones sociales y culturales.

Vecinos del Barrio Yungay colaborando en la creación del "Museo Postal de Barrio".



El museo es abarcado desde la idea de espacio de práctica social sobre la resignificación patrimonial, proyectando lo colaborativo del proceso y descartando la idea de la sala expositiva como convención necesaria para su realización. De este modo, la idea de museo como espacio físico se traslada a la experimentación en torno a un museo itinerante que dialoga con las prácticas colectivas en un entorno barrial.

"Museo Postal de Barrio" es un proyecto localizado en el Barrio Yungay, el cual activa una lectura sobre los museos comunitarios, abriéndose a ideas no convencionales sobre el patrimonio, generando vínculos con las personas y el entorno donde se sitúa. La iniciativa se caracteriza por movilizar un archivo de patrimonio móvil sobre la parrilla de una bicicleta, la cual recorre plazas, museos, ferias libres, espacios patrimoniales y comunitarios en un circuito dentro de los ejes San Pablo, Ricardo Cumming, Agustinas y Matucana.

Las personas participantes en el proyecto ayudan a crear la colección de este museo que se materializa en una serie de postales. En el reverso las personas escriben de puño y letra sus visiones, ideas y pensamientos en torno a su patrimonio mientras que en el anverso de la postal se realiza una ilustración inspirada en el escrito.

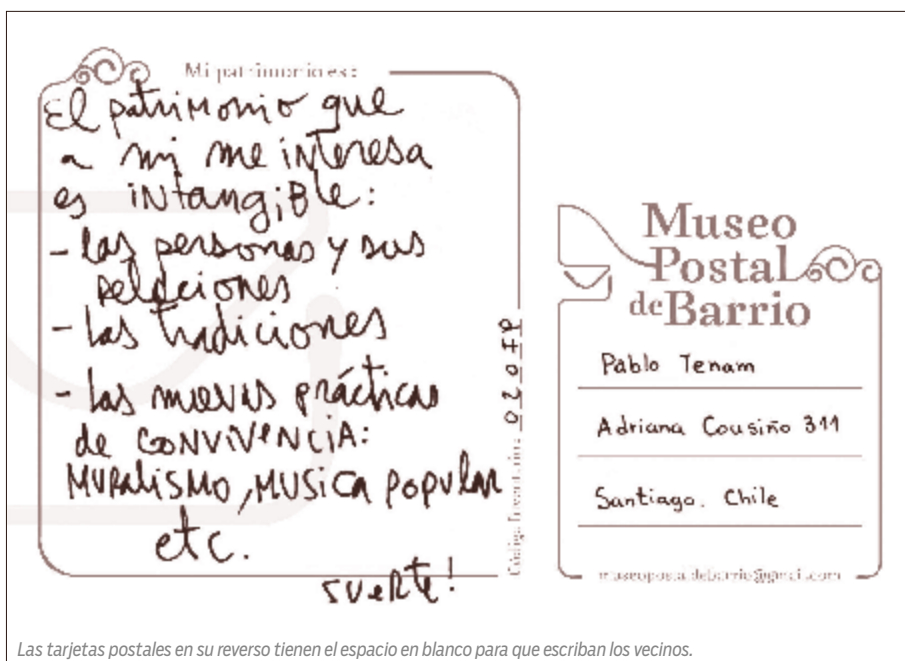
Finalizado el proceso de creación y catalogación de las postales, éstas son enviadas por correo a quienes inspiraron su creación, devolviendo la obra a sus autores intelectuales y desmaterializando al museo de su colección para emplazarla simbólicamente dentro del barrio.

El barrio Yungay –ícono de lo patrimonial y los movimientos sociales por parte de la comunidad dentro de Santiago– es la zona en donde se emplaza el proyecto. Es un espacio de mixtura social, patrimonio y multiculturalidad en donde el tejido social se renueva constantemente, además de ser el lugar al cual llegué a vivir el año 2011, cuando me mudé a Santiago al comenzar mis estudios universitarios. La vinculación con el barrio y el conocimiento dado por la cotidianeidad, me permite enfrentar el territorio con un imaginario de las calles, texturas y el transitar de la gente como punto de partida.

El proyecto comienza su ejecución, el día jueves 5 de enero del 2017, recorriendo durante los meses de enero y febrero un total de 17 lugares, divididos en los cuatro ejes temáticos: museos, espacios públicos, ferias libres y barrio patrimonial, recolectando un total de 55 postales, en donde se realizan de tres a cuatro postales por lugar para abarcar la totalidad de locaciones. La primera activación fue en el cité Adriana Cousiño, y los primeros participantes fueron dos niños que jugaban en el pasaje, hablamos de lo que era para ellos su patrimonio y las cosas que tenían valor, así escriben en la primera postal: “las palmeras fuera de mi casa”, empezando la itinerancia de este museo postal que recolectó escritos en medio de verduras, coleros de la feria y plazas.

Tanto el proyecto en sí como su proceso de desarrollo se realizó a escala barrial, encargando la fabricación del mueble fichero que contiene el archivo a un carpintero del persa Bulnes y la restauración de la bicicleta a un taller del Barrio Brasil. El carpintero obtiene la materia prima para la fabricación de galpones donde rescata retazos de demolición, vigas abolladas con clavos oxidados, que de cierta manera simboliza esta dualidad existente en el barrio entre lo patrimonial y el abandono.

El archivo de patrimonio móvil alberga la colección del museo, que está compuesto por tarjetas postales que en su reverso tienen el espacio en blanco para que los vecinos, transeúntes y participantes –que azarosamente en su recorrido se topan con este museo ambulante e itinerante– puedan escribir de puño y letra, rellenando el escrito que consigna la frase inicial de “Mi patrimonio es”. El texto genera múltiples reinterpretaciones de un concepto maleable y a veces lejano, se busca acercar la idea del patrimonio al valor de lo propio, a concebir la vida misma como un museo y buscar en él las cosas que carecen de cédula expositiva, pero en donde abunda el valor simbólico, desmaterializando y desobjetualizando la noción de un bien patrimonial mediante relecturas personales.



Las tarjetas postales en su reverso tienen el espacio en blanco para que escriban los vecinos.

Con el escrito en el reverso de la postal, el anverso se completa con una ilustración que reinterpreta el texto, convirtiendo las palabras en imágenes y generando un diálogo de creación de imaginarios entre ambos creadores. Los transeúntes que azarosa y voluntariamente dedicaron su tiempo al escrito, dan el paso inicial desde el cual extraigo ideas comunes, imaginarios y lugares que de una u otra forma me permiten co-crear un relato mucho más íntimo y menos institucionalizado de lo que entendemos por patrimonio.

La suma de postales escritas e ilustradas conforma la colección del proyecto de museo, el cual finalmente se queda con el registro, y la postal como objeto material es enviada vía correo postal a sus creadores, quienes dan cuenta de su llegada vía mail con sus impresiones del objeto o del proyecto.

“Museo Postal de Barrio” se plantea desde una arista no convencional, como una exploración en el área museal desde la disciplina del diseño, desarrollando la idea de una experiencia de museo comunitario como un dispositivo abierto y colectivo para la generación de diálogos y resignificaciones.

En el transcurso de la ejecución de la iniciativa absolutamente nadie puso en duda que “Museo Postal de Barrio” era un museo en sí mismo, ninguno de los participantes

cuestionó siquiera su denominación museal. Lo cual crea una reflexión en torno a este concepto que si bien para las personas está asociado a un edificio con determinadas características, no parece restrictivo al funcionar en otros espacios, vinculándose conceptualmente a un ejercicio de prácticas culturales.

En la realización del proyecto creo que se logra promover el patrimonio cultural intangible a partir de la discusión y el cuestionamiento del concepto. Sin embargo, creo que la escala y el trato directo –que busca en parte alejarse de las audiencias por redes sociales virtuales y reivindicar el entramado barrial– genera una repercusión mucho menor. Más allá de los resultados e impacto que pueda tener este museo experimental me satisface el haber plasmado en ella mis intenciones de colaborar en los simbolismos, la valorización y la experiencia de observar lo cotidiano.

Anexos

Los textos e imágenes que se presentan a continuación corresponden a algunas de las respuestas enviadas por parte de los participantes durante la realización del proyecto al correo museopostaldebarrio@gmail.com

De: Pablo Tenhamm <teneman@gmail.com>

Fecha: 8 de marzo de 2017, 11:34

Hola Nicole!

Me llegó tu hermosa postal que pasa a ser parte de mi colección personal.

Te cuento que esa imagen que decidiste retratar es el mural de unos amigos pintores (yo también soy muralista), así que se las mostraré como pequeño homenaje.

Gracias por tan lindo proyecto y espero ver las otras imágenes y respuestas... Saludos!

.....

De: Marcelo Rodrigo Pérez Pérez <perezmarcelo@u.uchile.cl>

Fecha: 7 de marzo de 2017, 23:21

Estimada Nicole: Me llegó la postal, lo que fue una gran sorpresa y generó mucha alegría.

Debo decir que es un trabajo bastante original y que refleja muy bien las contradicciones respecto a lo que se vivencia como patrimonio. Una cosa es lo que se declara y otra lo que se vive en el día a día en estos lugares sacralizados por lo “patrimonial”. De seguro hay multiplicidad de acciones, habitaes y categorizaciones de lo patrimonial y muchas veces el concepto mismo se ha “turistizado”...

De ahí que los que habitamos lo patrimonial desde el “Bello Barrio” lo hagamos con un afán contradiscursivo a lo “sernaturizado”

Es por ello que tu proyecto resulta increíblemente pertinente e interesante... Digamos que se realiza a escala humana y fuera de los mausoleos museísticos de la academia y de los afanes artificiosos que rayan lo folclórico y pintoresco.

La postal ocupa un lugar importante, pese a sus dimensiones físicas y estará a la mano y al ojo de quien nos visite...

Saludos cordiales y mis respetos y felicidades para vos, Marcelo Pérez

.....

De: Lu <luchenko@gmail.com>

Fecha: 11 de marzo de 2017, 18:29

Hola llegó el correo estaba en el buzón del condominio.

Muchas gracias Sebastián lo estaba esperando ya le había dicho de su carta. Un abrazo.

.....

Algunos textos escritos en el reverso de las postales

Mi patrimonio es:

“Los espacios que se recuperan, abren el futuro y generan anomalías en nuestra realidad de barrio. Instalando una nueva cultura comunitaria y convergente en su diversidad. El cemento que se rompe y abre paso a la vegetación...”

Javiera Garcés, 30 años. Pasaje Adriana Cousiño 5.01.17

"Las relaciones humanas construidas a partir de historias compartidas y un sustrato común que invita a ocupar y disputar un territorio físico, lingüístico, ideológico."

Marcelo Pérez, 45 años. Feria Portales 12.01.17

.....

"C Je suis un homme marié de comme ma famille, merci"

Jean Claude Mileçon, 45 años. Museo de la Educación Gabriela Mistral 15.01.17

.....

"Todo aquello que no queremos que se pierda: gente, ruidos, colores, olores, sensaciones, percepciones. Experiencias vividas por nosotros y los otros que son de importancia vital para aquello que esté en constante construcción"

David Kornbluth, 35 años. Parque Portales 03.02.17

.....

"Respetar lo nuestro, cuidar, conservar, vigilar, amar y querer todo lo que nos rodea. ¡Vivir bien!" Marta Fairlie, Ex Museo de la Historieta de Chile 08.02.17

.....

Agradecimientos

A Cristián Gómez-Moya por la confianza que hizo posible la realización de este proyecto, a Juan Felipe, Camilo, Pamela, Renzo, Cecilia y Bárbara quienes me acompañaron con el registro y la fraternidad, a Sandra Marín por la edición del presente texto y tantas buenas jornadas. Finalmente a todos quienes gracias a la casualidad y voluntad dieron paso a la creación de la colección de este museo ¡gracias!

Contacto: nicolerozas.dn@gmail.com

+ info en www.cargocollective.com/museopostal

Bibliografía

Arrieta, I. (Ed.). (2008). Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos entre la teoría y la praxis. Bilbao: Universidad del País Vasco. Obtenido de https://addi.ehu.es/bitstream/10810/15191/1/arrieta_2008_kapitulua_1.pdf

Buntinx, G. (Ed.). (2009). Lecturas a bordo. Expedientes de reflexión escrita. Micromuseo, al fondo hay sitio. Obtenido de <http://www.micromuseo.org.pe/lecturas/index.html>

Guerrero, R. (2005). Identidades territoriales y Patrimonio Cultural: La apropiación del patrimonio mundial en los espacios urbanos locales. Revista Faro Nº2. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Obtenido de http://web.upla.cl/revistafaro/n2/02_guerrero.htm

Nordenflycht, J. (2012). Post Patrimonio. Viña del Mar: Universidad Andrés Bello e Chile: ICOMOS. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/286925966_Post_Patrimonio

Perán, M. (2011). Esto no es un museo. Artefactos móviles al acecho. Acción Cultural Española (AC/E). Obtenido de https://www.accioncultural.es/es/esto_no_es_museo_artefactos_moviles_acecho

Rojas, M. (2014). Museos y comunidad. Estrategias creativas para públicos en barrios patrimoniales. En La sociedad ante los museos. Públicos, usuarios y comunidades locales (pp. 53 - 74). Bilbao, Universidad del País Vasco. Obtenido de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15186/arrieta_2014_sociedad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zavala, L. (2013). Antimanual del museólogo. Hacia una museología de la vida cotidiana. México: Conaculta. Obtenido de http://www.researchgate.net/publication/261566053_ANTIMANUAL_DEL_MUSEOLOGO_Hacia_una_museologia_de_la_vida_cotidiana

Reflexiones y tensiones a partir de la experiencia de construcción de un museo comunitario

Felipe Barra, Ángela Guajardo y Felipe Pastén¹²

La ponencia presenta las dificultades, los logros y los desafíos del proyecto “Museo Ciudadano Independencia” (MUCI), que tuvo por finalidad recuperar y poner en valor el patrimonio de la comunidad a través de la creación de una muestra museológica participativa itinerante, que promoviera y fortaleciera la identidad local y la cultura tradicional de los habitantes de la comuna.

Introducción

El presente trabajo pretende dar cuenta sobre la compleja relación entre el patrimonio material y el patrimonio inmaterial, respecto a cómo se construyen conocimientos desde ambos, la posibilidad de generar conocimientos experimentales vinculantes con la ciudadanía y, sobre todo, cuál es y puede ser el vínculo efectivo entre las prácticas de patrimonialización de ambos, incluyendo distintas disciplinas, y sobre todo distintas formas de comprenderlo a través de las personas y las instituciones, utilizando para generar esta reflexión las conclusiones preliminares desarrolladas como profesionales independientes participantes del proyecto Fondart “Museo Ciudadano Independencia” (MUCI)¹³.

12 Felipe Barra: comunicador audiovisual del DUOC-UC, Licenciado en Diseño de la Universidad Mayor. Pos-Título de Conservación y Restauración Bienes Culturales Mueble de la Universidad de Chile.

Ángela Guajardo: arqueóloga de la Universidad de Chile con más de 10 años de experiencia en trabajos desarrollados en el marco del Sistema de Evaluación de Impacto Ambiental (SEIA).

Felipe Pastén: antropólogo de la Universidad Católica de Temuco y gestor cultural de la Universidad de Chile.

13 El proyecto se encuentra en su etapa de planificación y diseño de la exposición, la cual se espera inaugurar el 26 de octubre del presente año (2017).

El patrimonio inmaterial y los museos comunitarios

La Unesco (2003) define al patrimonio cultural inmaterial o “patrimonio vivo” como “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.”

Es así como el concepto de patrimonio es amplio, adquiriendo un carácter polisémico, en donde no existe una dicotomía entre lo material y lo inmaterial, si no que ambos coexisten como las caras de una misma moneda. Es así como el patrimonio inmaterial se manifiesta físicamente a través de objetos, ya sean personales o socialmente significativos, por ser ellos depositarios de valores y recuerdos que dicha comunidad aprecian y representan, queriéndolos conservar y proyectar en el tiempo. De ahí que esta definición encuentre su materialización en los museos, específicamente en los museos comunitarios.

Un museo comunitario ha sido definido como una entidad creada por la misma comunidad, que nace de ella y no es elaborada externamente “para la comunidad” convirtiéndose en una herramienta para la posesión física y simbólica de su patrimonio, a través de sus propias formas de organización, convirtiéndose en un espacio donde los integrantes de la comunidad construyen un autoconocimiento colectivo, propiciando la reflexión, la crítica y la creatividad, fortaleciendo su propia identidad y su memoria (Morales y Camarena 2009:15).

En Chile se han desarrollado distintas experiencias de museos comunitarios (p. e. Museo Comunitario del Barrio Yungay, El Museo de La Legua, El Museo Comunitario de Coya), así como proyectos que siguen esta línea de trabajo (como es el caso de la exposición “Museo comunitario: colección de objetos familiares”, de la Municipalidad de Viña del Mar, realizada entre los años 2016 y 2017), todos formados al amparo de distintas organizaciones, motivaciones y circunstancias. No obstante, vemos que hay coincidencia en la importancia de esos trabajos para el enriquecimiento y valorización del patrimonio individual, familiar y local, así como también hacer a los participantes (la comunidad) sujetos activos de su memoria y su patrimonio, fortaleciendo su identidad desde la historia personal, comunitaria y el territorio.

Debido al potencial social que conllevan estos museos, cuentan con el beneplácito de la institucionalidad cultural (tanto nacional como comunal), que en algunos casos fomenta y financia este tipo de proyectos. Es en este punto, donde comenzamos a preguntarnos si los casos en que esos museos, al ser implementados a través de un mediador estatal (como podría ser algún ente municipal o por el Consejo de la Cultura a través de sus fondos) ¿Dejan de ser comunitarios cuando emergen a partir de esos mecanismos? ¿Son experiencias más verticales que las desarrolladas por los “verdaderos” museos comunitarios que prosperan en otros países de Latinoamérica?

Si bien las inquietudes son válidas, a la vez son complejas, ya que los factores que influyen en la consecución de un proyecto de este tipo son múltiples, por lo cual creemos que cada uno debe ser evaluado de forma particular, incluyendo las causas que originaron su surgimiento, así como también el proceso desarrollado a través del tiempo. Se pretende ejemplificar esta reflexión a través del caso del proyecto Fondart “Museo Ciudadano Independencia” (MUCI).

El surgimiento de un museo ¿comunitario?

El MUCI como idea surge el año 2015, cuando un grupo de profesionales ligados al área de la arqueología que trabajaban en la comuna de Independencia (los que aquí suscriben) dan cuenta de la gran cantidad de información histórica, cultural y material existente en el sector (la cual abarca desde tiempos prehispánicos hasta recientes), y que desgraciadamente es destruida aceleradamente (hasta el día de hoy) por la voracidad de la industria inmobiliaria, y también por el desconocimiento de los vecinos y las autoridades.

A partir de ese diagnóstico se ven opciones de difusión de dicho conocimiento, pero con la intención de nutrirlo y darle sentido con las memorias y objetos de los actuales habitantes de la comuna, para de esta forma construir entre todos un relato que otorgue una visión histórica y humana de lo que era vivir y haber vivido en el territorio que actualmente corresponde a la comuna de Independencia. Se llegó a la conclusión que lo más adecuado era la realización de una muestra museográfica temporal, la cual llevaría el nombre de “museo”, para lo cual se postula ese año a un Fondo del Consejo de la Cultura y las Artes (FONDART) como personas naturales, con la colaboración de la Corporación de Cultura y Patrimonio de la Comuna de Independencia (en adelante CCPI), la que entregó su apoyo a través del contacto con juntas de vecinos, facilitación del espacio para la realización de las actividades contempladas y su difusión a través de sus canales de comunicación. Lamentablemente el proyecto en esa ocasión no resultó seleccionado, pero al año siguiente (2016) la CCPI decidió postularlo nuevamente

como entidad responsable (realizando cambios acorde a sus criterios), y en donde los profesionales del primero participan como parte del equipo ejecutor.

Esta segunda postulación logró adjudicarse los fondos para la realización del museo el cual debe desarrollarse el año 2017. Si bien no es el objetivo de este trabajo (superando ampliamente la discusión que podría darse acá) cabe reflexionar sobre la dificultad que tienen los ciudadanos (personas naturales, agrupaciones menores, colectivos culturales, etc.) para poder acceder a fondos estatales para la realización de proyectos culturales, los que en teoría, precisamente, existen para fomentar y apoyar este tipo de iniciativas comunitarias. La institucionalidad (concebida como corporaciones, fundaciones, municipalidades, etc.) tiene una gran ventaja sobre el resto de la ciudadanía al contar con personal calificado para la postulación a proyectos, respaldo jurídico, así como recursos de diversos tipos (económicos, humanos, infraestructura, etc.), lo cual muchas veces imposibilita competir en igualdad de condiciones por los fondos a grupos culturales o entidades comunitarias. Ello redundo en un círculo vicioso que impide que otras visiones sobre la cultura y el patrimonio afloren o puedan desarrollarse. Y si a pesar de estas dificultades logra concretarse, deben apelar a sus propios medios, muchas veces insuficientes y/o muy limitados, lo que se traduce en un inadecuado desarrollo y conclusión del trabajo o que éste no logre los objetivos propuestos, principalmente en lo referido a su cuidado y permanencia en el tiempo.

El proyecto “Museo Ciudadano Independencia” (MUCI)

a) Descripción del museo, objetivos y metodología

El objetivo general de este proyecto fue el de recuperar y poner en valor el patrimonio material mueble de las comunidades de Independencia a través de la creación de una muestra museológica participativa itinerante, que promoviera y fortaleciera la identidad local y la cultura tradicional de los habitantes de la comuna, afirmando la posesión física y simbólica de su patrimonio, construida en relación directa con la comunidad.

Para contextualizar, en este proyecto se buscó generar una muestra museológica que partiera desde los aportes de objetos de la comunidad, lo que incluía tanto donaciones como gestiones de préstamo realizadas por los profesionales en casos concretos. En la ejecución se buscó como resultado generar una intervención museológica no permanente en espacios institucionales de la comuna de Independencia, dando relevancia social al patrimonio cultural local, a través de una activación patrimonial (Prats 1997). Este es un concepto que se entiende como una construcción social que activa ciertos elementos selectos del repertorio cultural de un grupo social para su mantención en la cultura.

Desde esta misma definición, es decisivo quiénes realizan la selección, y cuáles son los elementos a los que dan relevancia para su representación. Por ello hemos querido partir desde los mismos sujetos que lo poseen, la comunidad en Independencia, considerando que son ellos los portadores de una tradición en riesgo de desaparecer, y por lo mismo los principales garantes y definidores de qué quieren preservar y que valores asocian a estos elementos. Es por tanto, el proceso, tan importante como el producto, dado que a través de una investigación-acción participativa se buscará generar un espacio en donde los integrantes de la comunidad construyan autoconocimiento, propiciando una instancia de reflexión sobre el propio patrimonio y la identidad de la comuna que se quiere proyectar hacia el futuro.

Para la consecución de este objetivo se aplicó una metodológica basada en experiencias anteriores similares (Partarrieu y Sottolichio 2016; C. Miranda, comunicación personal, enero 2017) estructurada sobre la base de tres elementos interrelacionados: *focus group*, talleres participativos y salidas a terreno. Tanto los días como el horario de realización de las actividades fueron enfocados a personas adultas, específicamente de la tercera edad, por parte de la CCPI (titular de este proyecto).

Los *focus group* (publicitados con el nombre de “onces patrimoniales”) fueron realizados en unidades territoriales definidas como representativas de la identidad de la comuna por parte de la CCPI, durante el mes de junio del 2017, asistiendo un total de 44 personas, generándose una conversación respecto a tres ejes que abordaban como objeto la identidad de la comuna: qué la define, qué conocimiento histórico existe de la misma, y por qué se considera relevante. En torno a estos tres focos, los participantes aportaron de forma libre de acuerdo a la aplicación metodológica inspirado en el diseño emergente de la investigación social cualitativa, la cual se define como una forma de aproximación en la que las temáticas de desarrollo no vienen predefinidas, sino que se van adaptando y encontrando respuestas en el mismo contexto en el que se dan, favoreciendo con ello la emergencia de las propias interpretaciones y conocimiento social de los actores locales (Canales 2006).

Posterior a esta etapa se realizaron los talleres sobre museos, objetos y cultura material (cuatrofamily18 sesiones realizadas en la Biblioteca Municipal Pablo Neruda) y las salidas a terreno (visitas al Museo Histórico Nacional, Centro Patrimonial Recoleta Domínica y Museo Chileno de Arte Precolombino) los cuales se desarrollaron durante los meses de Junio y Agosto del presente año de forma intercalada los días jueves. La idea de estas actividades era, a través de charlas expositivas y trabajos prácticos, acercar a los participantes a qué es un museo, cómo funciona, cuál es su objetivo, de qué manera entrega un mensaje y de qué forma éste es recibido por los espectadores, como forma de inspiración para la construcción y exhibición de la muestra final.

Para el análisis de los objetos personales se trabajó con los asistentes a los talleres a partir de fichas de registro las cuales abordaban distintas dimensiones de cada pieza (definidas como personal, técnica y social), además de transmitirles nociones básicas sobre museografía, investigación documental y bases de datos. La idea de esta separación era -que a través de sus objetos los asistentes- reflexionaran sobre la forma de cómo éstos, que daban cuenta de sus vivencias personales y su historia familiar, podían ubicarse dentro de una escala mayor que permitiera proyectarlos en un contexto social, y de esta forma, ya no ser significativo sólo de forma individual, sino que esa importancia pasara a ser compartida por el resto de la comunidad a través de este imaginario vivencial común, el cual finalmente se tradujera en cómo dicha historia iba a ser contada y expuesta en una muestra museográfica.

b) Lo que se concluye del trabajo con los vecinos

Los resultados del análisis de contenido, principalmente de los focus group, revelaron la presencia y ausencia sistemática de conceptos en los cuatro territorios. En primer lugar, sobre el tipo de asentamiento, los participantes mostraron distintos discursos respecto al contenido de una memoria rural viva integrada a un creciente contexto urbano.

Fue notoria la tendencia a destacar los elementos recreativos y de ocio en el territorio, muy por sobre los productivos. Se reiteró en todos los territorios el valor del deporte, y de los personajes y personalidades asociadas al mismo como elementos de gran importancia. Este mismo punto es coherente con los valores de transversalidad y horizontalidad que los participantes destacaron con énfasis en cuanto a la sociabilidad y amistad entre los vecinos. Asimismo, estos valores habrían sufrido cambios y estarían en completa transición en el presente hacia una forma de sociabilidad individualista.

Respecto áreas del conocimiento, existió una breve mención a la existencia de escuelas en la comuna, sin que se ahondase en mayores detalles. En comparación, recibió mayor mención la presencia de al menos cuatro comisarías históricas ubicadas en la comuna, y de hospitales y el discurso de la salud institucional del cual la población fue receptora a mediados del siglo XX.

Se mencionó la presencia de una gastronomía tradicional, ya en desuso en el presente, y de actividades como bailes, eventos, paseos y vida nocturna dentro de la comuna, entre los que destacaron por la importancia cultural y valor estético atribuido a la “Fiesta de la primavera,” y los bailes y espectáculos del local “La Tía Carlina.” Todas las actividades descritas se definieron como elementos que cohesionaban a las personas de la comuna en el pasado.

c) Los problemas identificados

En el proceso de construcción del MUCI se identificaron problemas que son interesantes de destacar y reflexionar. En primer lugar, ocurrió una asistencia dispar a las diversas actividades: a las onces y visitas a los museos asistió mayor cantidad de público que a los talleres, el cual en su mayoría no correspondía a las mismas personas, con lo cual la construcción participativa de la muestra, los objetos a exhibir, el guión y la exposición de los contenidos se vieron complicados. Esta dificultad práctica se debería principalmente a que los talleres fueron ejecutados en la biblioteca municipal, saliendo del territorio de los vecinos, lo cual a la larga mermó la cantidad de participantes.

Otro de los problemas identificados, esta vez a nivel discursivo, tiene que ver con una identidad que, como se pudo analizar, no tiene que ver con una identidad propiamente de clase social de la comuna, y se expresa además en la exacerbación de los momentos de ocios como memorias significativas, con el desentendimiento de una memoria comunal o globalizante, recayendo en historias personales. En la recolección de objetos este elemento es incluso más patente, y tiende a homologarse el significado personal con el histórico. Dichos fenómenos culturales observables en un país tan particular como Chile, y más aún, en su capital, lo que nos hace también preguntarnos cómo el acostumbrado relato antropológico y arqueológico sobre el patrimonio puede quedar trastocado de tal forma al incluir la participación como eje central, que se generan contenidos a veces irreconocibles sobre lo que se toma por patrimonio, y se hace pertinente preguntar respecto a la necesidad de estos “museos comunitarios” construidos desde arriba, o desde iniciativas coordinadas con instituciones, que no nacen en muchos de los casos de necesidades percibidas o diagnosticadas por las comunidades.

Esto último pone en tensión el hecho de que primero hemos construido prácticas patrimoniales y patrimonializantes distantes a las comunidades, y que una vez generadas iniciativas como éstas existen una serie de escollos que deben ser considerados y trabajados de forma más sistemática y a lo largo del tiempo, lo que sin duda sobrepasa los límites del proyecto.

Otro punto es la diferencia de resultados entre el relato identitario sostenido por la comunidad y de objetos que lo avalan. Ha existido un retraimiento hacia la donación de objetos en concordancia con los resultados y áreas identificados, de modo que los objetos se desconectan de los elementos destacados como importantes para las personas. En este sentido, hubo un resultado imprevisto el que pone en entre dicho no la representatividad de la muestra, sino el sentido de la misma como práctica de patrimonialización. También son hace patentes muchos supuestos con los que se trabaja en el proyecto, asumiendo una continuidad entre el valor atribuido a ciertas etapas históricas que

marcan la identidad y la posesión de objetos propios de esos momentos, la cual no se corresponde en la realidad, ni tampoco una afirmación del patrimonio material como elemento vinculante de la memoria, convirtiéndose –para pesar de la iniciativa– en un ejercicio que se sigue desarrollando desde las disciplinas más que desde las personas.

Consideraciones finales

A partir de la experiencia desarrollada en el MUCI, podemos concluir que para que un museo pueda ser realmente “comunitario” debe surgir desde la propia comunidad en su deseo de contar su historia y reafirmar su identidad. No obstante, este proceso puede ser acompañado por profesionales del área que sirvan de apoyo teórico y técnico de construcción, pero sin olvidar que debe ser la comunidad la que defina el objetivo y guíe el desarrollo de la museología y museografía.

Para esto es necesario una comunidad empoderada que tenga la disposición y la responsabilidad de generar los contenidos y las formas de exponerlos, de acuerdo a los intereses y valores que quieran representar. Lamentablemente si surge de la institucionalidad y no existe un trabajo participativo real y permanente con ella, los resultados que se obtienen de estas iniciativas no son representativos, ya que los vecinos no las ven como algo propio y valioso para ellos, por lo cual desgraciadamente están condenadas a desaparecer en el corto plazo, debido a la falta de interés y recursos (económicos y humanos).

Referencias bibliográficas

Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Manuel Canales Cerón (Coordinador-editor). Santiago de Chile: LOM Ediciones, pp. 265-287.

Morales, T. y Camarena, C. (2009). Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios. La Paz: Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo.

Partarrieu, E. y Sottolichio I. (2016). Museo Temporal: colección colectiva de vestigios locales. VI Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, CECA Chile-ICOM, pp. 174-180.

Prats, L. (1997). Antropología y patrimonio. Barcelona: Ariel.

Unesco. (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. París.

Escuelas penitenciarias, inclusión a través de la historia, museos y patrimonio. Programa dirigido a estudiantes adultos en contextos de encierro

Mauricio Soldavino, Pablo Soto y Marcela Torres¹⁴

Desde 2010, el Área Educativa del Museo Histórico Nacional realiza el programa “El museo sale del museo”, diseñado con el objetivo de integrar audiencias que no han sido incluidas en las actividades de la institución. En este marco, el equipo es el primer museo que lleva a cabo un taller patrimonial que valora las historias y las memorias de estudiantes en contexto de encierro.

¿Realizar actividades educativas patrimoniales a estudiantes en contextos de encierro?
Respuesta: Sí, a todos los públicos sin exclusión.

La Unidad Educativa del Museo Histórico Nacional (MHN) busca promover el respeto a la diversidad cultural de nuestro país y entregar a las diversas comunidades, sin exclusión

¹⁴ Mauricio Soldavino profesor de Educación General Básica del Instituto Profesional Luis Gal-dámez, Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Integrante del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional.

Pablo Soto: profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Historia y Ciencias Sociales. Profesional de apoyo Unidad Educativa del Museo Histórico Nacional.

Marcela Torres: licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, diplomada en “Patrimonio, comunidad y cultural local” en la Universidad de Santiago de Chile. Encargada del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional.

de alguna de ellas: étnica, social, religioso etc., conocimiento de la historia de Chile y del patrimonio. Además pretendemos que nuestro público diverso comprenda, valore y se sienta partícipe como sujeto histórico en la construcción de identidad y memoria del país. Procuramos contribuir al desarrollo de conocimientos y habilidades para que todos/as puedan interpretar objetos patrimoniales a partir de su condición de fuente histórica. Finalmente, contribuir a que nuestros usuarios comprendan el carácter social y dinámico del patrimonio cultural.

Para nosotros, como profesionales de MHN, realizar una actividad educativa-patrimonial a estudiantes en contexto de encierro, tiene varias justificaciones que nos motivan a seguir buscando herramientas didácticas para continuar generando interés de los internos en las diferentes cárceles públicas que visitamos.

Por un lado el museo como institución pública y nacional, se enfoca no solamente en los usuarios que visitan el edificio Palacio de la Real Audiencia, sino que también es imprescindible salir y mostrar nuestra labor a otras comunidades de personas que no tienen o no han tenido la posibilidad de visitarnos por diversos motivos.

Es aquí donde nuestra misión como institución pública se debe conectar con otras instituciones del mismo Estado, en este caso Gendarmería de Chile, para fortalecer las políticas que busquen generar cambios positivos y valoración de su pasado a este tipo de población que se encuentra en las cárceles, y que el mismo Estado ha fallado en la aplicación de políticas públicas que ayuden a disminuir la brecha entre ricos y pobres, porque finalmente un preso que está estudiando significa que en su niñez o juventud no tuvo las mismas oportunidades que alguien que logró terminar sus estudios básicos y secundario. Por tanto, debe potenciarse sus ganas de salir adelante, pues al momento de obtener su libertad, tendrán más herramientas para desenvolverse dentro de una sociedad que no brinda mucho apoyo a las personas que han tenido un pasado delictual.

En el año 2010 se dio inicio a el programa “El Museo sale del museo”, proyecto que de forma permanente ha diseñado y realizado variadas iniciativas inclusivas, para: escolares vulnerables, tercera edad, escuelas hospitalarias, migrantes, personas perteneciente a Corporaciones de Salud Mental (COSAM), estudiantes con retos múltiples, personas con visión reducida y total, niños y adultos hospitalizados con problemas neurológicos y enfermedades psiquiátricas y jóvenes condenados pertenecientes al Servicio Nacional de Menores (Sename). Y, desde el año 2012, se realiza la actividad “Escuelas penitenciarias, inclusión a través de la historia, museos y patrimonio”, pensada en estudiantes adultos privados/as de libertad, que entre sus derechos internacionales está: “Participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente la personalidad humana”. (Naciones Unidas, 1990).

En Chile, hasta agosto de 2016, la población penal era de 107.261 personas de las cuales 49.063 (45.7%) está en régimen cerrado (Bulnes, F., et al, 2017). Los internos tienen pena privativa de libertad debido a: condenado por hurto por un valor menor a \$185.000; conductores en estado de ebriedad, traficantes menor de drogas, etc. La población penal condenada fundamentalmente corresponde a delitos contra la propiedad con 51% versus contra los delitos contra la vida (8%), y/o contra la integridad física de las personas 7%. (Bulnes, F., et al, 2017). Las características de los/as chilenos/as privados de libertad corresponde a “las características sociales y demográficas que dan cuenta de un grupo relativamente homogéneo en términos de educación y empleo, con indicadores de una educación bajo la media del país” (Bulnes, F., Collarte, C., et al 2017). Sólo el 14% completó la Educación Media, y 7.3% es analfabeta, ello se expresa en las condiciones de exclusión social, carentes de educación, salud, oportunidades, trabajo etc. La población penal es mayoritariamente masculina sobre el 90%, siendo el promedio los 33 años.

En el año 2016, funcionaban 89 establecimientos educativos penitenciarios de Enseñanza Básica y Media a lo largo del país. El 70% imparte Enseñanza Básica y Media, y el 30% restante Enseñanza Básica. Los objetivos que llevan al interno a postular a las escuelas penitenciarias se deben a diversas causalidades, ejemplo, méritos para beneficios por ejemplo salida dominical, continuación de estudios, etc. Para el año 2015, los hombres que cursaron Enseñanza Básica fueron 6.159, mientras que las mujeres fueron 646, dando como resultado un total de 6.808 estudiantes. Los internos que asistieron al liceo, cursando Enseñanza Media fueron: hombres 8.206; mujeres 701, siendo el total de 8.907. Sumando un total de estudiantes de escuelas penitenciarias de: varones 14.365 y mujeres 1.350, con un total de 15.715 estudiantes, y 176 son estudiantes en Educación Superior (Garcés, H., De Rosas, N., et al, 2016).

Para crear el programa para estudiantes de liceos penitenciarios se realizaron entrevistas a encargados del Área de Educación de Gendarmería de Chile, estudios bibliográficos, análisis de evaluaciones realizadas a los docentes de los liceos y al equipo de profesores del MHN, y revisión de la bitácora que se lleva de las actividades realizadas, todo para mejorar la mediación y crear nuevos ejercicios de interpretación patrimonial. Además, se llevó a cabo evaluaciones a especialistas externos que analizaron el programa y participaron de nuestra actividad (Marsal, D. y equipo, 2014).

Los recintos de la Región Metropolitana visitados han sido seis desde el año 2012 al 2017 inclusive, siendo el programa ejecutado 13 veces: Santiago, Ex penitenciaría Liceo Herbert Vargas Wallis (hombres), cuatro visitas; Puente Alto, Liceo Camino de Luz (hombres), visitado en dos momentos; San Miguel, Escuela Cárcel Hugo Morales Bizama (mujeres), visitada en tres ocasiones; Colina 1, Liceo Rebeca Olivares, visitado dos veces

(hombres); Talagante, Liceo Presidente Prieto (hombres) y San Joaquín Liceo Santa María Eufrasia (mujeres) ambos visitados una vez. En total 891 estudiantes internos han participado en la actividad.

Los establecimientos educacionales de encierro son diferentes entre ellos, a pesar que tienen en común la dependencia tripartita: Gendarmería de Chile (que hace de apoderado), las Corporaciones Municipales, a las que pertenece cada establecimiento educacional, y el Ministerio de Educación (Mineduc), con su propuesta de Educación para la Libertad, con la que busca mejorar la calidad de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro, que señala: "...se debe favorecer un ambiente grato para el aprendizaje, es decir, a pesar de las dificultades, desarrollar la confianza en la capacidad y el deseo de aprender en los estudiantes, en su creatividad y autonomía frente al aprendizaje;promover situaciones educativas que desafíen la capacidad de aprender en los estudiantes y la reflexión acerca de los resultados de sus propios aprendizajes, y lograr la colaboración de otras instituciones para el logro de sus fines educativos. Los internos tienen derecho a una educación pertinente y de calidad". (Garcés, H., De Rosas, N., 2016).

Decir lo indecible

El fracaso de las políticas carcelarias para alcanzar una real reinserción social de las personas que se encuentran privadas de libertad, nos motivó a trabajar con estudiantes en contexto de encierro, porque consideramos que son un grupo que ha sufrido por la falta de oportunidades, permanentemente excluidos por la sociedad, viven en los guetos periféricos creados por el Estado, donde la delincuencia y la droga son parte de su vidas y el no validarse bajo este designio les significa convertirse en el extraño de la población. Sin embargo, creemos como Unidad Educativa que es nuestra responsabilidad ir a apoyar a los jóvenes y adultos en condición de encierro, escucharlos y acogerlos con nuestro programa. Como profesionales de la educación aceptamos el desafío de trabajar con nuevas audiencias.

En el actual contexto de inclusión a personas con capacidades diferentes, minorías culturales, sexuales, entre otras, decir lo indecible implica realizar una autocrítica para quienes trabajamos en museos. Muchas veces, por temor e incluso por ignorancia, hemos mantenido marginados de los servicios culturales de nuestras instituciones a las personas privadas de libertad. En el año 2012, el Museo Histórico Nacional se convirtió en el primer museo de Chile en aceptar este desafío e incluir esta audiencia considerándolos beneficiarios de los servicios educativos culturales del museo. Decir lo indecible, ya que somos pioneros en realizar actividades patrimoniales en forma permanente en

las escuelas penitenciarias de Chile. En Europa (Vidal, T&H Ruiz, M. 2014) hay presencia de museos de artes e historia natural realizando actividades con personas privadas de libertad, pero no observamos museos históricos.

En nuestro país –en este momento– somos los únicos que tenemos un programa de inclusión en contexto de encierro, en el que trabajamos los oficios, la memoria, la historia y el patrimonio. Realizamos una labor colaborativa a la educación formal, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativo, aportando en la recuperación del sentido positivo de la vida, de la confianza en sí mismo, del goce, de la identificación con el patrimonio nacional y el incentivo del conocimiento de los oficios y herramientas como elemento identitario y memoria de cada uno de ellos/as, lo que finalmente promueve la inclusión de estas personas que necesitan reinsertarse en la sociedad que los ha abandonado por tanto tiempo.

Consideramos importante la reflexión, los aportes personales que enriquecen el aprendizaje de cada uno, sus emociones y su pasado familiar, sus historias de vida que representan a un sector social postergado a lo largo de los años, pero también un sector que es parte relevante de la historia, por lo que es trascendental el trabajo de la memoria como una memoria colectiva que representa a estos segmentos que no son parte de la historia oficial, sino que son parte de esa historia desde abajo. Citando a Mario Garcés respecto al tema, nos relata que “La historia es memoria y sin memoria no hay historia” (Garcés, 2001), ratificando que la memoria de las personas, es fundamental para que los internos puedan valorar su propia historia a través de objetos que los representan.

Nuestro taller se enriquece con la utilización de una metodología de trabajo basada en la teoría constructivista, la cual postula que son los estudiantes los que construyen su propio conocimiento a partir del contraste de las nuevas vivencias con las que ellos ya poseen. Como, también, damos énfasis al reconocimiento del valor de los objetos que el museo resguarda, y las piezas que se llevan a la actividad están pensados para que los estudiantes evoquen recuerdos personales y/o familiares.

El programa cuenta con cuatro tiempos para su ejecución en una hora y treinta minutos: introducción y bienvenida; museos e interpretación histórica de un objeto; trabajo grupal de diferentes temáticas de interpretación y trabajo de memoria (oficios, herramientas y tradición; objetos de vida cotidiana; carpintería, la nobleza de la madera), y finalmente presentación de grupos y reflexión final.

1. **Presentación y bienvenida.** A todos los participantes de forma empática y respeto presentamos a nuestra institución.

2. Museos e interpretación histórica de un objeto. El objetivo de este momento es acercar a la audiencia al tema de la interpretación patrimonial a través de los objetos. Explicamos la importancia del MHN como institución de resguardo del patrimonio histórico y cultural de nuestro país.

La actividad se inicia con la siguiente pregunta: ¿Conocen o han visitado alguna vez algún museo?, ¿Dónde está la Plaza de Armas de Santiago?, ¿Qué funciones piensan que tiene el MHN? A partir de las respuestas entregadas por los estudiantes abordamos el concepto: objeto como fuente histórica. Les contamos que los objetos que colecciona el museo son fuentes históricas y nos permiten recrear la historia de Chile y conocer nuestra cultura, es por eso que se colecciona, cuida, educa, exhibe y entretiene. Es en este momento que les expresamos que la historia la escribimos todos y todas, que ellos también son sujetos históricos y lo que puedan aportar a la sociedad va a constituir una huella en nuestra cultura porque todos hacemos historia. Luego a partir de una historia ficticia les mostramos un cofre donde escondemos un objeto valioso, un tesoro de nuestra familia (de los profesores) el cual ha pasado de generación en generación. Esto lo hacemos para que comprendan que la historia no se limita solamente a objetos de valor comercial y personajes conocidos. Procuramos que el relato incluya las característica que más tarde les van a permitir evidenciar su gran valor histórico y patrimonial.

A continuación les consultamos: ¿Ustedes creen que el objeto que hemos presentado podría estar en el museo? A partir de sus opiniones abordaremos algunas características que permiten interpretar su historia, “un grupo de personas se siente reflejada y representadas en él”, “nos entrega algunas pistas y datos históricos” y “nos entregan valores y de características de personas que vivieron antes que nosotros”. Con cada una de las afirmaciones se solicita a alumnos participar sacando de algunos objetos estas pistas (tarjetas) que deberán relacionarlo con la historia ficticia. Y para confirmar el aprendizaje, solicitamos cuatro voluntarios para realizar un ejercicio de análisis de objetos donde deberán organizar de más antigua a más moderna un grupo de objetos de una misma familia.

3. Trabajo grupal. La actividad es dirigida por un profesor del MHN, y busca poner en práctica lo aprendido anteriormente, y para ello se trabajará con algunos objetos e imágenes de nuestra colección, objetos que se encuentran en cada baúl y que fueron pensados para ellos, los conocen incluso algunos trabajan o trabajaron esos oficios. En estas reflexiones surgen –de forma espontánea– sus recuerdos, sus memorias de infancia. La instancia resulta enriquecedora ya que aportan con saberes traídos desde sus ancestros. Historias que los transportan a su época de niños, de jóvenes cuando aún no estaban maleados por la ciudad que los vio nacer en el delito. El curso se divide en tres equipos de trabajo, cada uno de estos investigará un baúl, pretendemos obtener de los estudiantes uno de los siguientes conceptos: oficios, herramientas y tradición; vida

cotidiana; la carpintería, la nobleza de la madera. Cada grupo abordará la temática a partir del relato del profesor, el que será apoyado objetos alusivos a cada tema. La idea es aplicar las técnicas de interpretación histórica de los objetos antes vistas: cómo se llama el objeto, para qué sirve, de qué material está hecho, si se usa actualmente, qué recuerdos tengo de ellos, memoria personal, etc. Al finalizar, cada grupo debe elegir a los representantes (o todos) que expondrán al resto del curso lo que aprendieron y concluyeron en su equipo. Para su explicación utilizan los objetos e imágenes que trabajaron.

4. Cierre de la actividad y evaluación formativa. Para finalizar invitamos a los/as alumnos/as a realizar un plenario donde se evaluará la actividad, respecto a si creen que les sirvió aprender sobre: los objetos patrimoniales como fuente histórica, los oficios como elementos identitarios de una cultura, la herramientas y el trabajo artesanal y el museo como institución de resguardo del patrimonio cultural de Chile y el trabajo de memoria personal y familiar.

Para terminar los alentamos a tocar, observar e interpretar los objetos históricos expuestos en la mesa central. Nos despedimos y les agradecemos su buena disposición para participar en la actividad, y además los invitamos, junto a sus familias, cuando puedan, visitar el museo.

Conclusiones

Según nuestra experiencia en las distintas escuelas-liceos penitenciarios, los o las estudiantes agradecen y se motivan con visitas de personas externas al lugar de reclusión, porque es una forma para interactuar con otras personas distintas al encierro como gendarmes y profesores de sus liceos y, de esa manera, salir aunque sea un rato del contexto carcelario en el que están envueltos.

Por ejemplo, en una de las visitas a la cárcel de Colina I, uno de los internos comentaba que estas actividades son una motivación especial, ya que aprende algo nuevo, se siente valorado como persona y, además, es una instancia para hablar de otros temas ajenos al contexto de encierro. El mismo interno decía que la rutina diaria y sus conversaciones no sale del tema delictual, temas de su población, o de otras cárceles, por lo que la presencia de actividades educativas de personas e instituciones externas es algo que valora y motiva a participar con gran entusiasmo, incluso como algo nuevo que pueden contar a sus familiares los días de visita.

Otros ejemplos de que la actividad que realizamos es valorada por parte de los internos, son cosas que ellos mismos nos han contado, como acordarse de que vinieron al Museo cuando eran jóvenes, o incluso el caso de una ex interna que asistió al Día del Patrimonio,

el 29 de mayo 2017, junto a su hijo, comentando que la había marcado de buena manera la actividad en la que participó cuando era estudiante de una escuela penitenciaria y que la motivó a interesarse más en profundidad de la temática relacionada con el patrimonio.

Además, los estudiantes valoran el trato que se les brinda en estas actividades, siempre de manera cordial, de igual a igual, lo que se manifiesta en un gran respeto por parte de ellos, desde los más jóvenes hasta los de mayor edad. El respeto y la confianza en ellos es una manera de demostrar que a pesar de haber cometido errores en sus vidas, siempre hay una segunda oportunidad, y que la violencia con la que muchos de ellos conviven o han convivido en sus entornos y poblaciones, no solo es producida por ellos, sino que más bien sus condiciones de vida precarias, los han llevado a comportarse de manera violenta. Por tal motivo, que el respeto es algo que aprecian y lo demuestran en las distintas actividades que hemos realizado, ya que no corresponde juzgarlos por sus errores, sino que los respetamos y queremos influir en su reinserción, o brindarles herramientas para que cuando obtengan su libertad, puedan seguir un mejor camino.

Otro aspecto importante es el reconocimiento a la memoria de todas las personas con las que trabajamos, ya que muchos de los objetos que usamos hablan de las historias de los oficios, los trabajadores, los mineros, del campo, la vida cotidiana, el género, nuestros pueblos originarios, etc., temas con los que muchos se sienten identificados, haciéndolos recordar su pasado y la de sus familias, por lo que la memoria es una muy buena herramienta para que valoren su pasado como algo importante y que les brinda una identidad dentro de un contexto de encierro.

Al reconocer la memoria de los estudiantes de las escuelas penitenciarias también estamos aprendiendo de ellos, de sus historias, de sus formas de vida, de las injusticias y desigualdades con las que han crecido, y que los diferentes gobiernos de turno y la clase política en general, no se han hecho cargo en la prevención del delito, en temas educacionales y sociales, para así poder brindarles un futuro con herramientas para que puedan surgir y salir de su condición de pobreza. Finalmente, esto último influye de sobremanera en que muchos busquen, como salida de su vulnerabilidad, el cometer delitos, iniciando un círculo vicioso que no terminará si no se interviene desde las bases sociales de la que está compuesta la sociedad actual.

Nuestro principal objetivo como Unidad de Educación del Museo Histórico Nacional es aportar al proceso de reinserción de las personas en situación de encierro desde un ámbito que involucre sus memorias y de sus familiares, y la valoración de éstos como sujetos históricos, lo que en muchos casos los ayuda a seguir adelante con la esperanza de insertarse nuevamente en una sociedad que los ha excluido permanentemente por su actuar, pero que no ha hecho lo suficiente para darles un futuro diferente al que les ha tocado vivir desde su niñez.

Bibliografía

Bulnes, F., Collarte, C., Fruhling, H., Mardones, C., Ramm, A., Roblero, L., Santibáñez, Sanhueza, G., Singer, M., Tello, C., & Vial, P. (2017). Sistema carcelario en Chile: propuestas para avanzar hacia una mayor efectividad y re inserción. Centro de Políticas Públicas UC. Sitio web: <http://politicaspubblicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/05/Art%C3%ADculo-Sistema-carcelario-en-Chile.pdf>

Garcés, H., De Rosas, N., Gacitúa, D., Pedraza, M., & Infante, I. (04, 2016). Educación para la libertad. Propuesta de mejoramiento y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro. Junio 20, 2017, de Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. División de Educación General. Sitio web: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Educaci%C3%B3n-para-la-libertad-2016-2018-Final-042016.pdf>

Garcés, Mario “Memorias de la Dictadura en La Legua” (2001). Santiago de Chile: ECO Educación y Comunicaciones.

Marsal, D., & Equipo (12, 2014). Estudios de metodologías aplicadas por el área educativa Museo Histórico Nacional. Licitación 49-17LE14.

Naciones Unidas, Asamblea General “Principios básicos para el tratamiento de los reclusos”, principio N°6, en su resolución 45/111, (14 de diciembre de 1990), disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/BasicPrinciplesTreatmentOfPrisoners.aspx>

Vidal, T& Ruiz, M. (2014). Arte, cultura y cárcel. Prácticas artísticas y culturales en contextos penitenciarios. 2017, de Cultura Sin Medida Sitio web: https://issuu.com/culturasinmedura/docs/arte_cultura_y_carcel



Mesa 3:
**Diversidad cultural
y educación en
museos**

Museo, comunidad, territorio: Interpretación de la multiculturalidad del Ecuador a través de sus museos de comunidad

Ricardo Rivadeneira¹⁵

El autor escribe y analiza cinco casos de museos comunitarios en Ecuador. Las entrevistas a los presidentes de juntas, los guías nativos y los pobladores locales dan cuenta de que el eje central de estos espacios son las comunidades, las que gestionan su propio patrimonio, fortaleciendo su memoria e identidad.

La desigualdad social y la centralización de poder, fueron las principales causas para que figuren este tipo de museos, un espacio destinado al trabajo social, de comunidades que nunca fueron involucradas, ni reconocidas.
(Rivadeneira: 2016)

Iniciamos este análisis entendiendo que la diversidad cultural es el desarrollo y la construcción social que se ha venido efectuando de acuerdo a las distintas transiciones que van ocurriendo en la historia y que “gracias” a conquistas, procesos de industrialización, avances tecnológicos, migraciones, aculturizaciones (todo este desarrollo de la globalización cultural en la que vivimos), nos hace pensar que estamos destinados a la homogeneidad, con una alimentación similar, vestimenta parecida y con un lenguaje universal. Situaciones en la que varios pueblos luchan por no desaparecer, por

¹⁵ Ricardo Rivadeneira: consultor ecuatoriano especializado en patrimonio cultural y museos, con estudios en conservación - restauración de bienes culturales, museología y gestión de patrimonio cultural. En Ecuador posee la consultora Seppia Proyectos Culturales, con más de ocho años de experiencia a nivel nacional.

mantener su identidad, costumbres, saberes, tradiciones, gastronomía, lenguaje, como parte fundamental para sentirse únicos, diversos en una nación; en donde sobresalen pueblos que buscan revitalizar su espíritu por el reconocimiento y la igualdad mediante construcciones simbólicas de sus sentidos reafirmando la importancia y el derecho a la expresión como (re) creadores de su patrimonio local en la búsqueda de recuperar su memoria social - histórica, manteniendo sus saberes y tradiciones en pro de un desarrollo social y una activación de su economía.

Los museos de comunidad están concebidos con el fin de ser un espejo en el que se puedan reflejar las comunidades que buscan ser las trasmisoras de conocimientos ancestrales, tienen el ideal de ser reconocidas mediante patrimonializaciones de su memoria; siendo causales las prácticas sociales y recreaciones simbólicas, vinculadas a la acción colectiva que la reafirma como propia al idear medidas de protección y conservación. Estos tipos de museo nacieron en el Ecuador con el objetivo de democratizar el patrimonio, para preservar, valorar, utilizar y difundir la propia cultura, mediante procesos continuos de adaptación a los cambios socioculturales y a una comunidad que se encuentra en constante evolución, pretendiendo retratar su vida cotidiana, sus costumbres, su memoria oral, sus saberes, en busca de una reivindicación social-política-cultural. Erigidos como depositarios de memoria, de aquellos pueblos ecuatorianos que han sido olvidados desde la colonia, que buscan contar su historia, su pasado, que su diversidad sea reconocida y que no exista más el olvido.

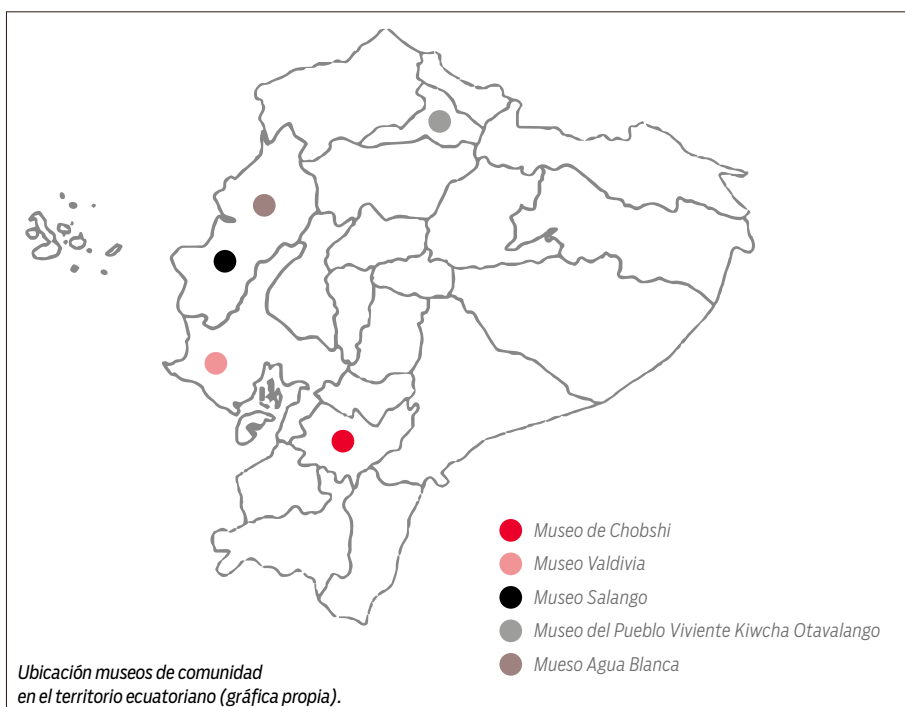
Situación actual de los museos de comunidad

Los cinco museos comunitarios estudiados mantienen un mismo compromiso con su comunidad y es que si en algo han coincidido todos los representantes comuneros es que la razón de ser de los museos es el bien común; ya que implica un valor agregado a la historia de los pueblos "Memoria Viva" la misma que se construye con los relatos de su pueblo, dando un valor simbólico que se atribuye como parte de la construcción de identidad. Y es que al hablar de patrimonio en estas comunidades no se tiende hacerlo desde una construcción de memorias únicas en la que se termina por olvidar a otras memorias posibles; sino que, se debate sobre un patrimonio en constante evolución que va relacionado de acuerdo al presente de su memoria social ligada a su genealogía histórica.

Las comunidades investigadas en el Ecuador han generado sus propios repositorios de memoria; de su propia historia, una crónica no contada. En la actualidad existen cinco museos de este tipo, cuatro formados a partir de un patrimonio arqueológico y uno desde su patrimonio etnográfico. Museos como Valdivia (1970), Salango (1984), Agua

Blanca (1992), Chobshi (2007) y Otavalo (2009) han sido analizados para entender su modelo de gestión comunitaria y económica, el grado de involucramiento con la comunidad y el aprovechamiento de su cultura. Estos cinco museos buscan afianzar su identidad mediante el aprovechamiento de los recursos naturales (ambiente, espacio, territorio habitado), recursos patrimoniales (historia, memoria, saberes, tradiciones, lengua, gastronomía, religión, etc.) y sus recursos humanos (comunidad y visitantes). Entendiendo que la cultura debe privilegiar a las colectividades y no manejarse sobre interés políticos. Las comunidades están vinculadas a su museo, exaltan características como el mejoramiento de la convivencia entre los pobladores y visitantes del lugar tienen un planteamiento positivo al tener un espacio en el que pueden reflejar su diversidad. Un territorio de reconocimiento de su cultura, de su política, de su espiritualidad, en la búsqueda de una verdadera interculturalidad donde se aplique la igualdad y equidad que es difundida en el Plan Nacional del Buen Vivir.

La concentración de museos de comunidad se refleja en la costa de Ecuador en zonas donde se descubrieron los primeros asentamientos de vida humana en el país, culturas como la Valdivia, Chorrera, Manteña, son de las principales exhibidas en los museos de la costa.



Los museos de la región costanera nacieron de las investigaciones efectuadas por varios arqueólogos que llegaron a crear centros de estudios de las culturas precolombinas que encontraron en las comunas el inicio de las civilizaciones americanas y modelos de vida que todavía se practican; y que luego pasaron a manos de la propia comunidad como custodia. Mientras que en los dos museos que pertenecen a la región de la sierra manejan situaciones más recientes que nacieron con un ideal social desde la propia comunidad. La comuna de Otavalo formada por una reivindicación social al adquirir el inmueble donde por muchos años fueron esclavizados; y la comuna de Chobshi al sur de Cuenca se ha ido perdiendo debido a las migraciones producto del abandono de un pueblo con una rica cultura precolombina, en la que su asamblea mira la necesidad de formar un museo con características propias en las que puedan expresar sus saberes y tradiciones, su modo de vida, lo que representa para ellos el tener edificaciones precolombinas, declarándose como originarios Cañaris, creando unidad identitaria en una comunidad rica en patrimonio local y nacional.

Cinco casos de estudio.				
Cuadro descriptivo de los museos comunitarios ecuatorianos (elaboración propia)				
Museo	Año creación	Nombre de la Asociación	Localidad	Tipo
Museo Vivo Pueblo Kiwcha Otavalango.	2009	Asociación Comunitaria de Otavalo.	Otavalo, Imbabura.	Etnográfico.
Museo Comunitario Chobshi.	2007	Asociación Comunitaria de Chobshi.	Chobshi, Azuay.	Arqueológico. Etnográfico.
Museo Valdivia.	1970	Asociación Cultural de Valdivia.	Valdicia, Santa Elena.	Arqueológico.
Centro de Investigación Comunal Salango.	1984	Asociación Comunitaria de Salango.	Salango, Manabi.	Arqueológico. etnográfico. Salas de exposición temporales.
Museo Comunitario Agua Blanca.	1992	Agua Blanca.	Agua Blanca, Manabi.	Arqueológico. Etnográfico

Durante las entrevistas con varios de los presidentes de juntas, colaboradores, guías nativos y pobladores locales pudimos amalgamar ese paraguas de ideas en las que valoraban al museo como parte fundamental de la comuna, que ha pasado hacer el motor central del mismo, y en el que ven reflejado un sinnúmero de atributos comunes de los diferentes casos, entre los cuales nombraremos los siguientes:

- Los museos nacieron de la necesidad que la comunidad sea la encargada de gestionar su propio patrimonio.
- Las comunidades incitan ser valoradas como originarias, con una identidad en la que se sientan reconocidos.
- Buscan un desarrollo social y económico, que involucre a toda la comunidad a participar en el fortalecimiento y aprovechamiento de su cultura.
- Pretenden fomentar las iniciativas que se dan desde la comunidad y que tengan beneficios colectivos.
- Aupar el autoestima de la población local mediante la narrativa semiótica que nace desde la comuna.
- Todos tienen poder de voto, nadie es más que nadie en la comunidad, el museo busca afirmar que todos son iguales, promulgando el bien común, la justicia social y la equidad.
- Entienden que el museo debe ser la ventana al mundo de la comunidad que busca tener las mismas oportunidades reflejando su diversidad cultural.
- Complementan las actividades museísticas con talleres que van destinados al rescate de tradiciones materiales e inmateriales, como iniciativa para salvaguardar la memoria de los pueblos.
- Todas las comunidades han visto en el museo una oportunidad para iniciar emprendimientos colectivos como la creación de restaurantes comunitarios, elaboración de artesanías, hotel comunitario; inclusive en la comuna de Agua Blanca aprovecharon la reserva ecológica donde viven para instaurar un spa comunitario.
- La formación de guías nativos que transmiten una narrativa creada desde la comunidad y su imaginario colectivo; y no, el de una historia escrita en libros que les ha sido impuesta.

Características especiales.						
Detalle de las características de los museos de comunidad (elaboración propia).						
Museo	Habits.	Plan de Gestión	¿Cómo se identifican?	Guías nativos	Actividades culturales identitarias	Recursos
Museo Vivo Pueblo Kiwcha Otavalango.	Unión de 64 comunas	No	Indios otavalangos.	Sí	Solsticio Temascal Pachamanca. Bodas indígenas. Telares de cintura. Danza.	Venta de entradas. Artesanías
Museo Comunitario Chobshi.	90 habits.	No	Nativos originarios cañaris.	Sí	Solsticio Temascal Pachamanca.	Venta de entradas.
Museo Valdivia.	8.000 habits.	No	Mestizos.	Sí	No (Pasará a formar parte del municipio).	Venta de entradas.
Centro de Investigación Comunal Salango	3.5000 habits.	Sí	Comunidad raíces ancestrales.	Sí	Danza. Gastronomía. Música folklórica.	Venta de entradas. Hotel comunal. Artesanías.
Museo Comunitario Agua Blanca.	300 habits.	Sí	Ancestral. Nativos Cultura manteña.	Sí	Festival balsa manteña. Fiestas religiosas. Spa ancestral. Gastronomía.	Venta de entradas. Spa. Hotel. Restaurante. Artesanías.

Las metamorfosis de las comunidades están vinculadas a su museo en la que exaltan características como el mejoramiento de la convivencia y coexistencia entre los pobladores y visitantes del lugar. Las comunas tienen un planteamiento positivo al tener un espacio en el que pueden reflejar su diversidad y romper con esa hegemonía de la colonialidad. Un territorio de reivindicación social, de reconocimiento de sus culturas, de su política, de su espiritualidad, en la búsqueda de una verdadera interculturalidad donde se aplique la igualdad y equidad.

Museo Viviente del Pueblo Kichwa Otavalango

En entrevista con Luzmila Zambrano, coordinadora del proyecto, comentó que fue un sueño que pudo desarrollar en el año 2009, y que busca heredar a las futuras generaciones del pueblo Kichwa un espacio para que nunca más exista el olvido y nos dice:

“el pueblo de Otavalo es orgullosamente Mindalaes, pero al estar por todo el mundo; estamos de a poco perdiendo nuestra identidad cultural; y no me refiero solamente a la identidad cultural vista como los hombres y su trenza, la vestimenta que caracteriza a las mujeres, pues considero que la vestimenta no hace al ser humano pero el idioma, el perder la lengua es hacer que el pueblo vaya muriéndose”.¹⁶

Se afirma que el objetivo principal por lo que la asamblea decidió conformar un museo de la comunidad, que pueda expresar sus costumbres, tradiciones, se creen talleres que lleguen a transmitir los saberes de los “taitas y mamas”¹⁷ a las generaciones más jóvenes y de esta manera fortalecer la identidad del pueblo.



Vista Museo Etnográfico del Pueblo Kichwa Otavalango (fotografía propia).

- ¹⁶ Luzmila Zambrano es la actual coordinadora del Museo Comunitario, quien junto a su esposo iniciaron con los procesos de compra de la antigua fábrica donde sus familiares y esposo laboraron por largas jornadas.
- ¹⁷ Se conoce como Taitas y Mamas a las personas longevas con sabiduría ancestral.

Para Rene Zambrano presidente de la asamblea, crear el museo del pueblo Otavalango en la antigua fábrica textil San Pedro donde la mayoría de comuneros habían laborado convirtiéndose en un lugar mítico que enlazaba el desarrollo de la memoria histórica y social de su pueblo, era algo apoteósico. Este edificio patrimonial fue construido en 1858 estableciéndose como fábrica de cobijas San Pedro; embargado por el estado en la crisis bancaria en 1998, pasó a cargo de la Corporación Financiera Nacional del Ecuador para ser rematado. Por su parte, la asamblea de comuneros que tenía toda la intención de adquirir el inmueble embargado, formó la Corporación del Museo Viviente de Otavalango, la que se legalizó en el Consejo de Pueblos y Nacionalidades (Codenpe). Al formar esta entidad –dice Rene– asumieron el proyecto para la formación del museo, tuvieron que participar en la licitación para poder adquirir el inmueble.

Luzmila nos comenta que no fue nada fácil ya que tuvieron que cumplir con varios requisitos, uno de éstos fue el factor económico, que recalca que ha sido muy duro para ellos, ya que tenían que reunir \$37.000,00 dólares para competir en la subasta, con empresarios con mucho mas capital que todas las 64 comunidades pertenecientes a la Asamblea. Luego tuvieron que cambiar el modelo de organización de corporación a compañía, pues la normativa en la CFN así lo estipulaba. Todo el proceso demoró dos años, pasaron por dos subastas hasta que les fue adjudicado por un valor de \$365.650,23 dólares, el 10 de enero del 2011, fecha en la que les entregaron las escrituras.

Rene Zambrano nos comentó que ha sido muy duro el trabajo que han venido haciendo, al reunir cada mes el dinero para pagar la mensualidad del préstamo y el mantenimiento del inmueble. Confirma que no cuentan con ayudas externas de municipios, organizaciones nacionales o internacionales que les colaboren. Argumenta que la Asamblea está conformada por 24 familias pertenecientes a las 64 comunas. Cada familia otorga una mensualidad de \$250 dólares, que sirve para cubrir con los gastos. Comunas como San Eloy, Cotama, Cotacachi, Selva Alegre, Tocagon, son de las que pertenecen a la Asamblea y hace mención a los quichuas cayambis, justificando que el Museo de Otavalango está abierto no sólo a indígenas Otavalos, sino a mestizos, y organizaciones de otros grupos étnicos, reflexionando sobre el trabajo de convivencia, una verdadera practica intercultural.

La participación de la comunidad ha sido muy importante, ya que se han implicado con el proyecto desde la primera instancia, nunca han faltado a las reuniones que se tienen en la Asamblea. Rene resalta el compromiso de las comunas con el proyecto de museo y nos explica lo siguiente:

“En una de las tantas mingas que organizamos para la limpieza y el mantenimiento de los espacios del museo; siempre traemos los alimentos cada familia y los

compartimos en una mesa grande que se encuentra en el patio y una tía trae una ollita de caldo y nos dice que vayamos a comer; íera caldo de gallina, sin papas solo agüita, pero con mucha presa nos dio, cuando empezamos a comer no tenía sal!! Le digo, tía por si acaso tienes sal, y me responde: Estamos comiendo quince días sin sal. ¿Le pregunto por qué? Y me dice lo que pasa es que estuvimos reuniendo de centavito en centavito para poder pagar nuestra parte para el préstamo de la CFN, con lo que te di la platita ya no me alcanzo para comprar la sal”¹⁸

Como ésta, muchas historias de compromiso han existido en lo que va de la formación del museo por parte de la Asamblea. Una deuda con 10 años para finiquitarla, pero se mantienen con todo el entusiasmo al ver cada día a la población más comprometida con su objetivo principal: mejorar su desarrollo social. Las 24 familias que conforman la asamblea trabajan activamente en beneficio del museo aportando no solo económicamente sino también ideológica, social, artesanalmente; es decir, con todos los trabajos que se requieran. Se forman una asamblea general cada tres meses, en la que realizan su cronograma trimestral y analizan los procesos que se han venido ejecutando y sus posibles mejoras.

Luzmila mencionó que desde la conformación de la Asamblea ninguno ha recibido un sueldo, pues hasta este año la cantidad de visitantes no ha sido representativa, cuentan con un promedio de visitas de 100 personas al mes; de los que solo el 10% es nacional, mientras que el 90% son extranjeros de países como Estados Unidos, Francia, Japón y que a pesar de abrir seis días por semana y dar cursos de música, danza, idioma Quichua, no alcanzan a cubrir todos los gastos que el mantener un museo implica. La Asamblea ve al museo no como un productor de recursos económicos sino como un generador de emociones y vínculos identitarios que afiancen su cultura:

“Un sacrificio de varias familias que estamos acá, trabajando a diario. Como yo digo, no es una cuestión personal, es una cuestión comunitaria”¹⁹

Rene y Luzmila tienen muy claro que la única forma de preservar su memoria social e histórica es mediante representaciones de sus saberes, tradiciones y costumbres. Comentan que han vivido de cerca las migraciones de decenas de familias a diferentes partes del mundo, y que a su regreso han podido entender los procesos de aculturización

18 Rene Zambrano presidente de la Asamblea comunitaria del Museo Otavalango, durante la entrevista realizada comento varias anécdotas en las que veía que las comunidades están comprometidas con el objeto del Museo que es el de crear identidad.

19 Luzmila Zambrano coordinadora del proyecto, durante la entrevista realizada en las instalaciones del Museo, explica como la acción comunitaria puede fortalecer la memoria del pueblo.

a los que han sido sometidos sus pueblos, olvidando sus orígenes, perdiendo su idioma. Entienden que era necesario un espacio donde se reflexione, se represente y recree sus memorias, su historia; una historia que siempre puede variar, y en la que ellos quieren ser parte. Entre sonrisas Rene cuenta que descubrió un baúl con escrituras de la casa, planos originales y varios libros que cambiarían la historia que se conocía sobre la fábrica; pasando hacer la textilera más antigua del país, funcionando desde 1858. Y es que esta historia, así como muchas historias que sucedieron en cada pasillo, en cada esquina de lo que fue la fábrica textilera San Pedro, volverán a ser contadas y recreadas gracias a la participación y colaboración de todas las comunidades que forman parte del proyecto.



Antigua fábrica textilera San Pedro-Museo Otavalango 2016 (fotografía propia).

Su sitio de memoria por excelencia es una antigua fábrica textilera en la que varias generaciones de indígenas Otavalos fueron oprimidos, explotados laboralmente, trabajando largas jornadas sin ser reconocidos, un lugar donde muchos perdieron la vida, donde muchos niños crecieron, un lugar con espíritu que necesita contar historias y que su imaginario colectivo se viralice: primero, en su comunidad que necesita mantener activa su identidad, y después en los visitantes para formar un espacio de reflexión y comunicación participativa en la que se valore y reconozca la cultura Otavalango. Ahora este pueblo es poseedor del lugar, esta comunidad cree que los más de 500 años que han vivido en opresión sólo servirán si ellos pueden compartir su historia y hacer que la gente la valore, ya que son los únicos conocedores que pueden defender, fortalecer y difundir la identidad cultural de su pueblo.

Museo Chobshi

La comuna de Chobshi creó una asociación con la iniciativa de los pobladores; que busca impulsar y gestionar iniciativas de sus habitantes para un mejor vivir. La señora Nube Vera es la presidenta de la Asociación y nos comentó que la incitativa del museo nació debido a la preocupación que existía en la gente de Chobshi por ver como no podían desarrollarse social y económicamente teniendo un patrimonio tan único para el país, del cual ellos eran los guardianes

En tanto, Hernán Carrera comunero de Chobshi hace referencia al papel que tiene la Arqueología en el Ecuador y menciona que el Ministerio de Cultura y el Instituto de Patrimonio Cultural han invertido entre 5 y 10 millones de dólares en el complejo arqueológico Ingapirca²⁰, un lugar que según el entrevistado no supera a la historia y patrimonio que posee Chobshi, el cual hasta el día de hoy no ha recibido nada de dinero por parte del Estado. Nube y Hernán comentan que trataron de dialogar con varias instituciones y municipios para poder obtener recursos y canalizar la idea de tener un espacio que sea generador de su cultura y reactive la vida en el pueblo.



20 Ingapirca es uno de los vestigios prehispánicos mejor conservados en el Ecuador, un templo Incaico en forma elíptica, se encuentra en la provincia del Cañar-Ecuador.

Nube comentó que en la reunión de la Asociación decidieron por unanimidad crear su propio museo; y que lo gestionaron muy rápido, para el mismo año iniciaron con los trabajos de construcción de su museo en un terreno que fue una donación del señor Carrera para la Asociación. Gumercindo Duchicela guía nativo “Abrimos un museo provisional en una sala de la casa de uno de los comuneros, que tenía cinco vitrinas que mostraban los objetos que todos habíamos encontrado en el pueblo”.

La construcción del museo se la realizó en varias mingas generales, organizada por la Asociación en la que participaba todo el pueblo. Hernán nos dice que tanta fue la emoción por concluirlo que, en el año 2007, pudieron inaugurar el nuevo museo, que en palabras de Gumercindo está enfocado en difundir “nuestra herencia, nuestros saberes, contamos con varias fiestas religiosas como la Virgen del Perpetuo Socorro, la Navidad, el Temascal, el solsticio, todas estas festividades las han orientado a que salgan desde el museo, pues se ha convertido en el sitio de encuentro de toda la comunidad que se reúne cada seis meses para evaluar los trabajos que se vienen efectuando”.

Hernán es muy enérgico al enfatizar que el paso que dieron al construir el museo sólo es el inicio de un plan de gestión en el que se involucre toda la población, con el objetivo de mejorar su calidad de vida y dice:

“Si este momento estoy sentado con usted es por dos motivos: el primero que no se termine toda la arqueología, la historia que tenemos aquí, y el otro punto es que mejore la economía de la gente que está acá”.²¹

Los nueve años de funcionamiento del museo han sido duros, pero de gran aprendizaje, la comunidad ha tenido que auto educarse en historia, atención al cliente. Varios de los pobladores tomaron cursos para poder participar como guías nativos. Angélica Duchicela quien trabaja como guía, comenta que ha tenido un cambio muy satisfactorio en su proceso cognitivo como monitorea en la medida que aprendió a valorar el patrimonio en el cual creció y entender la importancia que éste tiene en la comunidad.

Al igual que Angélica, existen cinco monitores más que intercalan sus labores de guías y su trabajo en la agricultura, y esto lo comentan pues han creado un horario en el cual complementen los dos trabajos. Los monitores tienen muy claro su papel al preguntarles sobre que buscan con el museo en su comunidad:

21 Hernán Carrera uno de los responsables en generar el Museo Comunitario y crear conciencia de recuperación de memoria histórica y social en sus pobladores.

“Chobshi pone en práctica un turismo sustentable, esto es, que satisface las necesidades presentes de los turistas y de los habitantes de este lugar, a la vez que se mantiene la integridad cultural y se recupera la diversidad biológica, fauna y flora, mejorando las oportunidades para el Sumak Kawsay”²²

Para Hernán entender esto es imprescindible, pues considera que el museo en su comuna está destinado a fortalecer la identidad del pueblo y mejorar la calidad de vida. Recuerda que la falta de oportunidades ha terminado por disminuir la población a 90 personas, pero tiene esperanza pues el 30% son niños, y es consiente que dependerá de ellos que el pueblo perdure y no quede en el olvido, y menciona que por esta razón es tan importante fortalecer la identidad.

Hernán explica que de momento el museo no es autosustentable, cuentan con un promedio de visitantes de aproximadamente 100 personas, a las que cobran dos dólares la entrada al museo y visita a los sitios arqueológicos con un guía nativo. Este recorrido dura alrededor de dos horas. En cuanto al manejo de los fondos del museo, nos vuelve a reiterar que no tienen ninguna subvención y que ellos manejan los recursos económicos de acuerdo a una tabla que se generó y fue aprobada por la propia asamblea, y en que pone un ejemplo:

“Si el ingreso es de 150 dólares, el 25% de este total queda en el museo y el 75% se reparte entre todas las personas que han trabajado en este mes. Hacemos un cuadro con el número de horas que han trabajado durante el mes, y se paga proporcional a lo ingresado. El sueldo siempre va depender del mes, nadie tiene sueldo fijo, tampoco tiene la obligación de trabajar, todos estamos comprometidos en apoyar la mayor cantidad de horas que podemos”.²³

Cada mes tienen un déficit que bordea los 100 dólares, que son para cubrir gastos de electricidad y agua potable, saben que deben mejorar en su difusión y promoción para activar el turismo en el pueblo. Han implementado varios alojamientos comunitarios para recibir a los turistas, y han creado varias actividades permanentes que sirven como atracción para los turistas:

²² Ibid.

²³ Hernán Carrera responsable del Museo, creó una tabla de pagos para el personal que trabaja en el museo, de esta manera asegura que todos se benefician de acuerdo al tiempo que le dedican al mismo.

- Grupo de danza las polleras.
- Inti Raymi²⁴.
- Temascal²⁵, celebrado una vez al mes.
- La Pachamanca²⁶.

Carrera explica que estas actividades han sido implementadas como parte de sus creencias y son desarrolladas con éxito, ya que han permitido que varios turistas nacionales y extranjeros visiten su comunidad y se beneficien de una de las actividades que ofertan. Toda la comunidad entiende el potencial que tiene su territorio, la historia que guarda, el paisaje que muestra. Y es que como dice Gumercindo: “Estamos sentados en la gallina de los huevos de oro, pero hay que recordar que la gallina también debe comer”, haciendo referencia a que necesitan capacitarse e involucrarse con el proyecto de museo.

Museo de Valdivia

Orrala, quien es el encargado del museo desde su apertura, nos comenta que el museo tuvo dos instancias importantes. La primera, en 1970, cuando se construyó como museo de sitio por el grupo de historiadores y arqueólogos, con Emilio Estrada a la cabeza, lamentablemente murió y su familia vendió todas las obras al Museo Nacional, el edificio pasó a manos de la comunidad, pero continuó cerrado por cerca de 15 años. En 1985, Orrala junto a su amigo Carlos Mier se presentan en la sesión de la Asamblea Comunal para volver a lanzar la iniciativa de rehabilitar el museo para provecho de la comunidad, propuesta que es aprobada por unanimidad: “Hicimos varias mingas para limpiar el espacio, habilitar los ambientes donde pondríamos las piezas que teníamos en nuestras casas, fue un trabajo bastante arduo”, relata.

El museo ha sido un proceso que durante varios años ha llevado mucho esfuerzo y dedicación por parte de la Asociación, que ha visto siempre por el bien de recuperar

24 El Inti Raymi es una palabra Kichwa que significa fiesta del sol, esta celebración indígena se la celebra entre 20 y 21 de junio conocido como el solsticio de verano.

25 Temascal es un baño prehispánico ceremonial de sanación espiritual que se lo sigue realizando en varios pueblos de Latinoamérica.

26 Pachamanka viene de dos palabras Kichwas: pacha=tiempo, espacio y manka=olla. Es un plato típico ancestral que se elabora de los Andes. Consiste en cocinar los alimentos debajo de la tierra, cocidos con piedras volcánicas candentes.



Entrada Principal - Museo Venus de Valdivia, 2016 (fotografía propia).

el patrimonio olvidado. Adolfo de la Cruz²⁷, presidente de la Asociación Comunitaria Valdivia, manifiesta que mantener un museo con estas características es muy difícil, puesto que se necesitan muchos recursos económicos para su mantenimiento y que con los \$ 2.50 dólares que cobran por entrada no alcanza. Apenas llegan un promedio de 50 personas por mes, la mayoría son extranjeros, los nacionales casi no lo visitan pues la mayoría de bienes²⁸ se encuentran en el Museo Nacional, y lo que se exhibe –según Cruz– es lo que quedó de lo que se llevaron. Para Orrala este es uno de los problemas por los que el museo no es muy atrayente, la comunidad poco a poco se ha dejado de identificar con el mismo, aparte los ingresos que genera el museo son mínimos, sólo alcanza para adquirir productos de limpieza, y sólo en temporada de playa es cuando pueden obtener un dinero extra para las dos personas que trabajan en el museo.

27 Adolfo de la Cruz es el actual presidente de la Asociación Comunitaria Valdivia. Ha visto la necesidad de pasar la administración del Museo Comunitario al Municipio, pues no cuentan con recursos necesarios para su mantenimiento.

28 Durante la entrevista se mencionó que cerca de 2500 piezas, pertenecientes a la cultura Valdivia, se encuentran en la reserva del Museo Nacional, y que ellos apenas cuentan con fragmentos y algunas piezas completas no muy representativas, que en total de su colección bordean los 950 bienes.

Cruz menciona que no tienen ninguna subvención, que se ha vuelto casi insostenible mantener el museo, la comunidad ya no se siente identificada, la colección de obras que exponemos no refleja la verdadera cultura que tenemos. Pero comenta que luego de varias reuniones con la comunidad y el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de la provincia, han tomado la decisión de que la administración del museo comunitario pase a ser administrada por este organismo. El entrevistado manifiesta que el municipio ha ofrecido implementar la construcción de un nuevo museo y pedir la devolución de los bienes que fueron trasladados al Museo Nacional, los cuales son amparados en el Código de Organización Territorial que dice:

“Sustentabilidad de desarrollo. Los gobiernos autónomos descentralizados priorizarán las potencialidades, capacidades y vocaciones de su circunscripción territorial para impulsar el desarrollo y mejorar el bienestar de la población, e impulsarán el desarrollo territorial centrado en sus habitantes, su identidad cultural, y valores comunitarios. La aplicación de este principio conlleva asumir una visión integral, asegurando los aspectos sociales, económicos, ambientales, culturales, e institucionales, armonizando con el territorio y aportarán al desarrollo justo y equitativo de todo el país” (Constitución de la República del Ecuador, 2008: Art. 3 literal h).

Bajo este literal la Asociación Cultural de Valdivia, en conjunto con el GAD de la provincia de Santa Elena, han firmado el acuerdo de ceder toda la administración del museo al gobierno local, que iniciará sus trabajos con la creación del nuevo museo este mismo año, y esperan poder inaugurarlos en el 2017 como Museo de Sitio, es decir, para el próximo año restaremos un Museo de Comunidad.

Luego de la entrevista con la gente que pertenecía a la asociación cultural, mantuvimos pequeñas conversaciones con gente de la comunidad, sobre cuál era su opinión al cambio de administración en el museo, y de cómo se sentían ellos al dejar de ser partícipes directos de su cultura. Una de las pobladoras de la comuna comentó que nunca tuvieron una participación activa con la asociación, que las decisiones tomadas por ellos no se veían reflejadas en la opinión del pueblo. Otro comunero exclamó que es el poder tomar una decisión entre todos los pobladores es muy difícil, la Asociación es la que analizó más tiempo, por lo que creé que han tomado una buena resolución. Mientras que a un grupo de vecinos lo tomó por sorpresa que el museo pase a manos del GAD, pues considera que era un espacio de encuentro de la comunidad, y que ahora será el Estado quien llegue a poner sus normas, lo cual hará que muchos de los pobladores no vuelvan a ingresar.

Las respuestas son muy variadas, a pesar que el Museo de Valdivia fue uno de los primeros en ser considerado Museo Comunitario (1985), observamos que tiene una falencia muy

grande, y tal vez la podríamos asociar desde sus inicios en las excavaciones realizadas por Estrada, donde fueron los proyectos de investigación que excluyeron a la comunidad desde su inicio, no existió una socialización que despertará el interés por preservar su cultura. Estos procesos no llegarán hacer nunca sostenibles ni funcionales en una comunidad que busca sentirse reconocida, pues nunca termina por aceptar su patrimonio.

Museo de Salango

El museo se inauguró a partir de la llegada de Presley Norton²⁹ como investigador y científico, el inicio un proceso de excavación en el Sitio de Salango, donde dice Robinson Arcos director del museo que funcionaba una fábrica de pescado. Norton consiguió una autorización del Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC) y el apoyo del Banco Central del Ecuador para la excavación del sitio, donde obtuvieron una gran cantidad de bienes. Arcos comenta que, en 1980, los bienes fueron almacenados en donde hoy se encuentra la casa hacienda, funcionando como un centro de investigación que tenía dos propósitos:

- Investigación, catalogación de todas las obras encontradas.
- Exhibición y difusión de las piezas en su lugar de origen (algo que no era muy común en ese tiempo, pues todo se lo trasladaba al Museo Nacional).

En 1987, se inauguró el museo, recalca que fue creado por los investigadores y no por la comunidad, administrado por Norton hasta 1993, fecha en la que fallece, y se queda en manos de su familia que creó la fundación Presley Norton, la misma que no duraría más de dos años, entregando el manejo del Museo a la fundación Pro-pueblo, dirigida por Patrick Bredthauer³⁰ que vio al museo y su patrimonio un potencial negocio, comprando tierras, privatizando áreas comunales. Arcos comenta que estos abusos de poder fueron los causales para que la comunidad se levante y exija su territorio, este proceso daría frutos, en agosto del 2004; fecha en la que la comunidad se hizo cargo del Museo.

²⁹ Presley Norton fue un arqueólogo guayaquileño, que inició sus trabajos en 1970, vinculándose inmediatamente en excavaciones de la costa ecuatoriana. En 1977 crea el Programa de Antropología para el Ecuador (PAE) dando impulso a las excavaciones en Salango y Agua Blanca. En Salango crean un centro de investigación donde funciona actualmente el Museo de la Comunidad. Norton fue considerado el principal gestor para la creación de microempresas locales de los comuneros de Salango en base al descubrimiento de su identidad ancestral. (Arcos, 2016: entrevista)

³⁰ Bredthauer de nacionalidad suiza, entonces presidente de la cementera nacional, actual empresa Holcim, a quien le pertenece la fundación. Atribuyéndose cerca de 34 hectáreas comunales de forma ilegal. (Ávila, 2012: 40)



Centro de Investigación Museo Salango 2016 (fotografía propia)

A partir del 2005, la comunidad elabora un plan de manejo comunitario y aplica un modelo de gestión auto sostenible. Con la participación de la comunidad en las asambleas se crearon funciones que van encaminadas al desarrollo social cultural y económico del pueblo. Por lo que se plantearon varias estrategias:

- Gestionar con el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC) la declaratoria de bien patrimonial a los bienes arqueológicos que reposan en el museo, así como el inmueble (casa hacienda).
- Mejorar las relaciones de cooperación académica con Florida Atlantic University, quienes realizan investigaciones anuales durante, los meses de mayo a agosto, en temas arqueológicos y antropológicos (el convenio existe desde 1995).
- Apoyo de toda la comunidad para la conservación y preservación de su patrimonio.
- Buscar financiamiento del Estado para la restauración de la casa hacienda, del museo, los laboratorios y la reserva.
- Construir un espacio destinado al hospedaje de investigadores y turistas, que sirva como un hotel comunitario.
- Formar un grupo de baile folklórico comunitario.
- Crear talleres artesanales que sirvan para la implementación de la tienda del museo.
- Fomentar la gastronomía de Salango, con productos autóctonos de la zona.

Robinson Arcos director del museo, afirma que todos los planteamientos que se realizaron, en el 2005, han sido ejecutados a la perfección y que incluso fueron implementados muchos más de acuerdo a lo que ha ido surgiendo. Menciona que el manejo del Centro de Investigación Museo Salango (CIMS) no ha sido nada fácil, al tener que recuperar todo lo que dejó la antigua administración, pero que gracias a la ayuda de la comunidad, la Universidad de Florida y el Estado, se pudieron ejecutar.

En el 2010, se elaboró un nuevo plan estratégico en el que la comunidad quiere tener mayor implicación, y se formó el Centro Turístico Comunitario Salango³¹. Otro de los espacios que ha ingresado en el nuevo plan de manejo es la rehabilitación de la casa hacienda la Tropical convertida en el Museo Histórico Colonial-Republicano, que alberga dos exposiciones: una permanente en su segundo piso (Salango 100 años de historia), y en un primer piso, cuenta con exposiciones temporales (muestra fotográfica. Presley Norton, un hombre en la historia, expuesta hasta mayo de 2016).

El trabajo que se realizó sobre la casa hacienda (imagen) fue un proyecto con mucha ilusión para la comunidad, pues siempre tuvieron el deseo de contar la historia que ellos



³¹ Centro Turístico Comunitario Salango es un espacio integral de la comunidad que busca su desarrollo económico basado en el ecosistema donde habitan, por lo que el centro de turismo alberga: Museo Arqueológico, Museo Histórico, Alojamiento Comunitario, miradores, talleres artesanales, comederos comunitarios, tour para avistamiento de ballenas, pelicanos, piqueros, deportes acuáticos. Según Arcos esta iniciativa ha generado fuentes de empleo en un 30% de la población local.

habían vivido, una historia más reciente en la que sus familias fueron partícipes, en las que se puedan ver retratados como un pueblo de lucha y de búsqueda de su identidad. Robinson Arcos cuenta que mientras veían el avance de la restauración buscaban toda la información sobre el largo proceso que tuvieron que vivir hasta poder ser reconocidos como una comunidad con raíces ancestrales.

Otro de los sitios importantes tras la activación del museo, son la implementación de las cabañas comunitarias (imagen), con la que han mejorado la economía de la población mediante el uso de espacios comunitarios en su propio beneficio. Arcos resalta que los espacios dinámicos son muy importantes para la comunidad, pues comenta que desde asumieron, en 2004, la administración del museo, la población se ve reflejada en las actividades que realizan, son muy participativos y siempre están aportando con ideas.

La Asociación de la comunidad de Salango cuenta con 800 socios que se reúnen el último domingo de cada mes, y sus elecciones son efectuadas cada dos años. En cuanto al museo, Arcos comenta que ha sido un proceso de construcción de modelo de gestión que vincule lo administrativo, económico, por lo que él se encuentra a cargo, desde 2005, y solo se ausentó durante los años 2008 y 2009, y es que saben que aunque ellos se encuentren dirigiendo el CIMS, el museo es de todos y lo expresa:



Hospedaje Comunitario – Centro de Investigación Museo Salango 2016 (fotografía propia).

“Es que este modelo es nuevo, donde trabajas con personal de la comunidad, y es que los trabajadores también son dueños, entonces son personas que ganan un estímulo sobre un sueldo. Acá nadie es empleado de nadie.”³²

El presupuesto anual para mantener el museo oscila entre \$36.000 y \$40.000 dólares, que está destinado a pagos de cinco trabajadores contratados, pagos de servicios básicos y mantenimiento de los bienes. Arcos explica que para obtener esos recursos poseen un nuevo plan de manejo (2010) que busca la autosostenibilidad y menciona que el 15% se obtiene de los ingresos del museo, el 30% es generado a través de un convenio con la Universidad de Florida, en trabajos de campo en antropología y arqueología, y el 55% restante se consigue gracias a los servicios de alojamiento y comedor comunitario que se ha implementado.

El museo atiende de 9:00 am hasta 17:00 de lunes a domingo, el costo es de \$2,50 dólares para todo el público, tercera edad y estudiantes \$1,50 dólares, tienen un promedio de 6.000 visitantes por año, y son muy entusiastas que el número incrementa con las mejoras que han venido impulsando:

“la restauración de la casa hacienda que alberga la nueva exposición permanente de la historia de los comuneros de Salango, sus salas temporales, las cabañas comunitarias y las diversas actividades que ha incrementado el museo son un plus para atraer visitantes a conocer la historia de Salango, la historia ancestral de los primeros asentamientos, pero principalmente mostrar la cultura viva de nuestro pueblo que busca preservar su identidad”³³.

El desarrollo de Salango un pueblo pesquero y agricultor que vivió por varias décadas de la opresión de grandes empresas que imponían su capital económico sobre el humano, se lo evidencia desde el reconocimiento a Salango como pueblo ancestral, se afianza con su museo y refuerza su identidad en base a un patrimonio reconocido.

Robinson cree que la cultura debe privilegiar a las colectividades y no manejarse sobre interés políticos y argumenta que lo han demostrado al tener autonomía de decisión sobre sus tierras en las cuales siempre han luchado por el interés humano colectivo y no por interés políticos o de un determinado movimiento social.

³² Robinson Arcos, presidente del CIMS es muy orgulloso al hablar del modelo de gestión que posee y de la apropiación de espacios por parte de la comuna.

³³ Ibid.

Museo de Agua Blanca

La comuna de Agua Blanca tiene un antes y un después en su historia social, cultural y política con la creación del museo. Raúl Ventura presidente de la comuna durante la entrevista nos dice que el museo fue la clave importante para que los comuneros podamos expresarnos y ser reconocidos como nativos ancestrales de la cultura manteña. La vida cambio mucho con la creación del museo:

- Se dejó de comercializar ilegalmente piezas arqueológicas encontradas en la comuna.
- La comunidad afianza su identidad gracias al museo.
- Se logra un involucramiento de la comunidad en áreas de investigación, excavaciones, guías nativos, atención al cliente, hostelería, etc.
- La comunidad es autónoma y autosustentable.
- Maneja principios de convivencia y de buen vivir.
- Existe equidad entre todos los comuneros.
- Trabajan en base a un turismo comunitario, respetando sus recursos patrimoniales, y naturales.
- Se crearon fuentes de trabajo para toda la comunidad que giran alrededor del museo.



Museo Comunitario Agua Blanca – Manabí 2016 (fotografía propia).

Raúl Ventura presidente de la comuna comenta que gracias a la llegada, en 1978 del escocés Mc. Ewan, la comunidad empezó a entender que el patrimonio donde habitaba era de gran importancia, menciona que el arqueólogo volvió al siguiente año, con un equipo para iniciar los estudios. En el año 1981, se iniciaron los trabajos de campo, la comunidad era muy pequeña, todos estaban muy curiosos de saber lo que se iba a encontrar y no entendían que se haría con las piezas y si las mismas se quedarían en su comuna. Ewan realizó varias charlas de sociabilización en las que pedía que la comunidad se involucrara con su patrimonio, y así lo hicieron. Los trabajos de excavación duraron muchos años, varios de los comuneros trabajaron en las excavaciones, llevando las piezas a la casa comunal donde se instaló un espacio para su investigación. Durante todo este tiempo los pobladores recibieron capacitaciones en arqueología, conservación de cerámica y talleres de artesanía.

En los años ochenta varias excavaciones se venían realizando, las mismas eran auspiciadas por el Banco Central gracias a la colaboración del Programa de Antropología para el Ecuador (PAE), que era liderado por Norton; se consiguió colaboración de la entidad para las excavaciones, empezaron a descubrirse ruinas que aparentaban casas, también varias urnas funerarias y muchas vasijas.

Raúl comenta que en ese año la comunidad crecía muy rápido en infraestructura, se inició la canalización de agua, y sucedió algo que cambiaría al pueblo, uno de los pobladores encontró una silla manteña y la vendió, esto puso muy mal a toda la comunidad y al grupo de arqueólogos que se encontraban laborando. Mc Ewan hizo la denuncia, y el Banco Central colaboró con ayuda económica para que se pudiera volver a comprar la silla precolombina. El grupo de arqueólogos en conjunto con la comuna se unieron para recuperar el bien patrimonial; al final se consiguió y no se canceló nada. Pero el dinero que habían recibido por parte del Banco lo destinaron para crear la primera sala de exhibición (Casa Comunal Los Abuelos), en la que comenta Ventura fue el inicio del museo, un espacio destinado albergar cientos de piezas que se encontraban en posesión de los pobladores con la silla manteña recuperada. Fue en ese momento donde Agua Blanca entendió el valor patrimonial que poseían, y con esto se terminó la comercialización ilegal.

Ventura explica que la construcción de lo que es hoy el nuevo museo se hizo a inicios de los años noventa, y fue inaugurado en 1992. Cuenta que toda la comunidad participó en la construcción del museo y que los fondos lograron conseguirlos gracias a un acuerdo que existió entre la comunidad y la constructora TECHIN, que laboraba para Petroecuador en la construcción de un poliducto petrolero que pasaba cerca de Agua Blanca. Explica que toda la comunidad se levantó para que no pasara por sus tierras dicho poliducto, tuvieron varias negociaciones. Raúl dice: “Ellos querían

colaborar con el pueblo y nosotros queríamos un museo donde exhibir nuestra cultura”. El museo cuenta con un poco más de 1.000 bienes que han sido encontrados en la comunidad, y comenta que todavía falta mucho por excavar. Con la inauguración del museo se comenzó a capacitar a los comuneros como guías nativos, llegando a laborar 24 personas como monitores.

Raúl comenta que la comunidad de Agua Blanca consolidó su autonomía y poder político gracias a la creación del museo, en la que pudieron desarrollar una estructura de equidad afianzada en el respeto por el bien común y llevando una vida lo más parecida a la de sus ancestros. Los cerca de 300 habitantes que componen la comunidad de Agua Blanca están distribuidos en 77 familias que mantienen un desarrollo económico en relación al museo. Para Leopoldo, guía nativo, la comunidad es su gran familia y que juntos han podido desarrollar grandes proyectos en los que reflejan su identidad, argumenta que el museo arqueológico tiene un recorrido de 2 kilómetros hacia las excavaciones por donde atraviesan la flora y fauna de la zona.



Laguna de Azufre Natural, Spa Comunitario – Museo Agua Blanca 2016 (fotografía propia).

La comunidad se interesó por brindar mejores servicios a sus visitantes y empezaron a crear varios espacios destinados a la recepción del turista. En un territorio de 9.021 hectáreas han logrado catapultar el turismo comunitario con:

- Restaurante comunitario.
- Museo Arqueológico.
- Museo Etnográfico Casa de Los Abuelos.
- Espacio para avistamiento de aves.
- Spa.
- Hotel comunitario.
- Tienda de artesanías.
- Zona de camping.

Todos esos espacios son laborados por gente de la comuna que se ha visto interesada en obtener recursos económicos del espacio que habitan.

Ventura explica que la comunidad ha sido muy exitosa desde el inicio del museo. Menciona que cuando una comunidad se une y trabaja por un mismo fin en el que se identifican todo es más fácil de conseguir, y dice que eso se demuestra en las 20.000 visitas que registran cada año. Añade que son números que hacen entender a la comunidad que esta por buen camino. Es consiente que sin la ayuda de Mc Ewan, la comunidad no hubiese llegado tan lejos, ya que él colaboró en conseguir financiamiento con la embajada Británica, el Banco Central del Ecuador, la Agencia de Cooperación Española, la misma que cooperó a construir el comedor comunitario, el Ministerio de Cultura y el INPC, que construyó la iglesia. Pero, sin duda, dice Raúl quien más les ayudó es la Fundación Arges que está vinculada a la comuna, desde el 2007, contribuyendo en la implementación del restaurante, la ampliación del museo, la Casa de Los Abuelos (museo etnográfico) y el spa. Todos esos recursos han sido provenientes de esta fundación.

Al hablar de la sostenibilidad del museo, el presidente de la comunidad afirma que más del 80% vive de lo genera el turismo desde al museo, la entrada cuesta \$5 dólares para adultos y \$2,50 para estudiantes y personas de la tercera edad. Todos los ingresos recaudados se reinvierten en la misma comunidad y son distribuidos de forma equitativa, comenta:

“Aquí todos reciben algo, todo es por igual. Así nos ganemos 20 dólares al mes lo repartimos a todos por igual. Todos trabajamos equitativamente, esto es muy importante para nosotros. Hemos sido un modelo de experiencia para otras comunidades”.³⁴

34 Raúl Ventura presidente de la Asociación Comunitaria, cree que se puede vivir como sus ancestros en los que el bien común era lo principal para poder vivir en armonía.

La asociación de Agua Blanca tiene una reunión al mes, en la que tratan sobre el manejo que se viene realizando en la comunidad. Pero, son tantas las actividades que ejecutan que tuvieron que crear cinco comités:

1. **Artesanías:** coordina la producción y comercialización de objetos que se venden en la tienda.
2. **Familiar:** responsable de la educación y enseñanza a los niños sobre la comunidad.
3. **Agua:** cuidado del spa y los recursos naturales.
4. **Agricultura:** a cargo de la siembra y la cosecha de los productos locales para consumo interno.
5. **Arqueológico:** gestiona el museo, la coordinación de los guías nativos y los recorridos a turistas.

Cada comité se encarga de entregar un plan de gestión que es desarrollado para que dure dos años, previa aprobación de la comunidad. La asociación maneja estatutos en la que establecen normativas de buena conducta, de tipo de construcción, de colaboración, de convivencia, de aprovechamiento de los recursos, que se ven reflejadas en la actuación de cada comunero, esto sin duda es el verdadero "Sumak kawsay" (Buen Vivir) del que se habla en la constitución, en la que Agua blanca la viene haciendo desde hace mucho tiempo.

Conclusiones

Durante el estudio se dan respuestas a muchas interrogantes planteadas al inicio de esta investigación, aunque se dejan muchas más abiertas para futuros análisis. Nos queda claro que el esfuerzo por documentar y trabajar en procesos de conservación y salvaguarda de identidad cultural deben ser cada vez mayores. Sabemos que es cuestión de tiempo para que se empiece a fortalecer la identidad de cada uno de los pueblos que habitan el continente Latinoamericano, los procesos de globalización de la cultura hacen pensar que los museos de comunidad serán una pieza fundamental para poder conservar la diversidad cultural de nuestros pueblos, por lo que consideramos:

- La identidad no es genética es social, nace y se forma cada día en las (re) creaciones de tradiciones, saberes y culturas que buscan establecer discursos de interés participativo. Reflejada como un conjunto de símbolos que funcionan a modo de emblemas o trofeos, que se mantienen en constante transformación y que incluso pueden llegar a desaparecer al no tener coherencia con la forma de vida y valores de la comunidad que lo recibe.

- La multiculturalidad se ve expresada en cada rincón de estos museos en los que cada celebración de sus tradiciones saca a relucir una armoniosa hibridación que ha facilitado la convivencia y coexistencia de varias culturas ligadas a una identidad, que es evolutiva y que permite que su comunidad ando encajando su rompecabezas identitario.
- El museo debe ser un estimulante de generación e intercambio cultural que llegue a asegurar la diversidad identitaria de todos y cada uno de los grupos que contemplan un mismo territorio. Los bienes culturales en un museo sean estos materiales o inmateriales son el espejo en el cual una sociedad se ve identificada, son espacios diseñados para que una población conozca sobre su historia, su patrimonio, y se identifique con él.
- El museo comunitario es una herramienta para la construcción de sujetos colectivos, las comunidades se apropian de él para enriquecer las relaciones a su interior, desarrollar la conciencia de la historia propia, propiciar la reflexión y crítica, y organizarse para la acción colectiva transformadora. En donde la comunidad son un grupo que comparte un territorio, una historia en común, una memoria social. Sus componentes tienen una experiencia común de construir sentido y un estilo de vida.
- Es preciso entender que la cultura son procesos sociales, que necesitan ser creados y recreados en todas sus representaciones existentes para que la misma perdure. Entendiendo que cada cultura representa un conjunto de valores únicos e irremplazables, con la consigna de transmitir sus conocimientos a las generaciones venideras. Esto supone pensar siempre en elaborar procesos de simbolización; pues, los humanos nacemos incompletos y nos completamos por medio de la cognitividad cultural.
- Todo se trabaja en asambleas comunitarias, mediante consenso y decisión de la comunidad; ellos determinan que es lo que se muestra. Esta etapa es muy interesante; ya que es la propia comunidad que decide que es su patrimonio y como lo interpreta, este vínculo que se crea con su patrimonio (material e inmaterial) es el mejor proceso que puede existir para la preservación y conservación de los mismos.
- Los museos de comunidad deben verse como procesos de sostenibilidad social.
- Para Otavalo pueden variar los contextos de un grupo sin que se altere su identidad; es decir, los cambios culturales no implican automáticamente pérdida de identidad. Un ejemplo lo podemos ver en esta imagen, en la que se representa una fiesta híbrida entre el catolicismo y la tradición de cultura indígena Otavalo del Ecuador. Una celebración con aculturizaciones sociales que no ha cambiado su identidad, pues se siguen diferenciando de los demás y por ende son reconocidos como tal.



Museo Viviente Comunitario Pueblo Kichwa de Otavalo.
Escenografía de trajes usados para la fiesta Inti Raymi (fotografía propia).

- La colección es donada por su comunidad, esta tiene un valor mayor al ser la representación de su pueblo, en la que se exhibe lo propio; objetos patrimoniales que han sido donados, creando espacios de memoria que pertenecen a la comunidad que lo habita, en el que el objeto cobra interés por la historia que se crea y recrea en busca de su identidad.
- Modelo de gestión. Los museos comunitarios tienen una particular organización basada principalmente en el desarrollo social sobre el económico. La importancia de los pueblos por preservar su patrimonio, conservar sus saberes y tradiciones orales hacen que se creen diferentes tipos de agrupaciones que busquen como objetivo único el de perdurar en el tiempo, en un espacio y territorio conocido por ellos y que lo asumen como suyo.

Memoria técnica patrimonial: Leprosario de Isla de Pascua

Tania Basterrica, Betty Haoa y Soledad Valdivia³⁵

La ponencia da cuenta del estudio sobre las sucesivas construcciones que durante su historia tuvo el único leprosario que existió en Chile. Las vicisitudes de su creación, uso e implementación, junto con la carga de dolor y desamparo que vivieron sus habitantes a causa del mal de Hansen, convirtieron su entorno territorial en un ícono dentro del paisaje cultural de Rapa Nui. Su desarrollo en estas especiales circunstancias con grandes procesos de cambios y transformaciones, con una importante reconversión a un espacio educativo para sus habitantes, representa un caso necesario de estudio.

Metodología

El proceso de investigación se realizó desde tres aristas; por una parte se entrevistó a actores relevantes de la época para el rescate de la memoria, entre ellos a: Ana Rapa-hango y Alberto Hotus (enfermeros); Alfonso Rapu (primer alcalde); Monjas de Boroa (congregación de hermanas misioneras en las cercanías de Nueva Imperial); Dr. Carlos de la Barrera (médico a cargo en los últimos años de su funcionamiento), y María Auxilia Hereveri (vivió su niñez en el leprosario). Paralelamente se realizó una búsqueda en fuentes bibliográficas de antecedentes que dieran cuenta de las condiciones de

35 Tania Basterrica: master en Museología y dibujante proyectista. Directora de Cultura y Asociatividad para la app de audioguías digitales inclusivas Playontag y encargada de proyectos de investigación del Museo Fonck.

Ana Betty Haoa: rapanui y nativa parlante, es kinesióloga de formación. Fue encargada de la Biblioteca William Mulloy, y posteriormente de la biblioteca del Museo Fonck. Ha obtenido sucesivos financiamientos del Fondart de la Línea Indígena para puesta en valor de la Colección Rapanui.

Soledad Valdivia: arquitecta, post título en Conservación y Restauración Arquitectónica, Doctora© en Patrimonio Arquitectónico de la Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente es jefa de la Unidad de Proyectos de la Dirección Regional de Arquitectura de Valparaíso.

salud de aquellos años, de los cuales destacan “Estado sanitario de la Isla de Pascua” y “Estudio bio-social en la Isla de Pascua” del Dr. Daniel Camus-Gundian, y “La lepra en la Isla de Pascua”, del Dr. Álvaro Tejeda Lawrence. Y en terreno, se realizaron mediciones y registros gráficos de los restos de las estructuras aún existentes del leproario con la metodología de levantamiento crítico para la obtención de su planimetría, su desarrollo se complementó con un proceso comparativo de fotografías antiguas. Finalmente, el cruce de la información obtenida permitió develar un periodo de la historia del pueblo rapanui.

Investigación histórica

La lepra, o enfermedad de Hansen, ha sido un flagelo que ha acompañado a la humanidad desde antes de Cristo. Mal tempranamente mencionado en antiguos escritos chinos e indios, hoy es bien conocida la historia sobre el padre Damián en la isla de Molokai, Archipiélago Islas de la Sociedad en el Pacífico, quién enfermó de lepra tras años de cuidar a los pacientes de dicha enfermedad.

En Chile continental nunca existió la lepra como enfermedad, pero sí se registraron algunas personas que llegaron al país desde otras tierras ya contagiados con ella. Otro cantar es Isla de Pascua, territorio chileno desde el año 1888. A partir de los archivos y de la escasa información que se tiene de aquella época, se cree que la lepra llegó a Rapa Nui, el año 1889, en una nave de la marina chilena llamada “Pilcomayo” capitaneada por Policarpo Toro, quién el año anterior fue el que bregó por obtener la anuencia del gobierno chileno para anexar esta isla al territorio nacional. Entre los nativos que trajo esta nave: “...venían tres leprosos: una mujer llamada Verónica, originaria de la isla de Mangareva; un hombre llamado Ruha, quién presentaba una lepra cutánea, y un niño llamado Tepano Varu. Tanto la mujer como el hombre, vivieron muchos años en una cueva cerca de Hotu Iti. El niño murió poco después de arribar la ‘Pilcomayo’ a Pascua.” (Tejeda, 1944: 23).

La Armada de Chile solía enviar a la isla un barco al año a inspeccionar el estado de la población, y en el año 1900, en uno de los viajes de la motonave “Baquedano”, su capitán informa de problemas de salud tales como infecciones venéreas y lepra, y según consta en los archivos, en 1906, se construyó una casa rústica para cobijar a los enfermos. Una estadística hecha, en 1908, por personal de la Armada chilena consta que, hasta ese momento, había cinco enfermos contagiados con lepra en la isla. (Fagot, 1951: 220).

En una recalada de la nave “Baquedano”, en 1915, el comandante informa de los estragos que estaba haciendo la lepra en la isla y, en 1916, el comandante Stuyen consiguió mejorar la alimentación de los leprosos, logrando que la Compañía Explotadora de Isla

de Pascua (CEDIP) les donara carne: “una ración de carne fresca”, (Fagot, 1951: 207) y leche de forma regular. En este mismo año, viajó a la isla el Obispo castrense Monseñor Rafael Edwards quién, luego de ver en las condiciones en que vivían hasta ese entonces los enfermos de lepra en Rapa Nui, al volver al continente dio conferencias en Santiago y Valparaíso, relatando el abandono y la miseria en que se encontraban los leprosos y los nativos en general. A partir de ese momento, Monseñor Edwards llevó a cabo una campaña para llevar ayuda a los rapanui y lograr la construcción de un lazareto para albergar a los enfermos de lepra.

En enero de 1917, se emitió la ley Nº 3.220, en la que se permitía la construcción del primer leprosario en la isla. En una crónica publicada en la Revista de Marina de abril se expone: “En 1917 se mensuró y repartió 2.000 hectáreas de terreno a los isleños y se construyó un lazareto para aislar a los leprosos que comenzaban a aumentar en forma alarmante”. (Fagot, 1951: 207).

Se inició entonces la construcción de casas y estanques para el agua. En la búsqueda de un lugar para la construcción del lazareto, Monseñor Edwards explica: “Era necesario aislar y atender en forma elemental siquiera a estos enfermos. Para eso estudié en el segundo viaje la posibilidad de instalar el Lazareto en Mutunui, islote de cinco o seis cuerdas situado cerca de la Isla. ;...”.(Bienvenido de Estella, 1920: 111).

La visita a la isla dejó huellas imborrables en el padre Bienvenido de Estella, por lo que cuando Monseñor requirió a la orden capuchina destinar de forma permanente a un sacerdote de sus filas en Rapa Nui, el padre Bienvenido no lo dudó y solicitó ser él quien debía cumplir la misión.

Con el tiempo la cantidad de enfermos de lepra fue en aumento: en 1926, se registraron 10 enfermos y 16, en 1928. Esto llevó a que se construyera una nueva casa, que se llamó “Lazareto Nº 2 Moisés Bery” en recuerdo de un enfermo de lepra muy querido. La nueva construcción fue llevada a cabo durante la permanencia del subdelegado Recabarren, quién se preocupó especialmente de la alimentación y atención de salud de los enfermos.

En el intertanto, el contagio de la enfermedad se propagaba: el año 1931 había ya 21 enfermos, lo que llevó a plantear la necesidad de construir un nuevo lazareto, pues el que había hasta ahora no estaba dando abasto para mantener a los nuevos enfermos. Pero nada sucedió. La Armada de Chile continuó en su atención a los problemas de salud de la isla, incluidos los enfermos de lepra cuyo número era de 20, en 1933, y vivían en las construcciones que edificadas hasta ese momento. Con la llegada, en 1938, de un nuevo subdelegado Marítimo, el Capitán de Corbeta Álvaro Tejeda Lawrence, quién permaneció dos años en la isla, las cosas comenzaron a cambiar. Este médico llevó a

cabo varias iniciativas para aclarar el estado real de la enfermedad y mejorar la atención y bienestar de los enfermos.

El doctor Tejeda, además, fue el que realizó la primera estadística oficial de la cantidad de enfermos y su estado respecto a la enfermedad, clasificándolos según criterios propios. Con ello, logró establecer que hasta ese momento había 33 casos de lepra, distribuidos como: 13 crónicos, 10 incipientes, cinco convalecientes y cinco ambulatorios. A pesar de todas las dificultades y demoras, la intensa campaña que se había llevado a cabo durante años para combatir la enfermedad y su contagio comenzaba a dar resultados, pues el número de enfermos se había estabilizado en 38 y de éstos, sólo había ocho crónicos. Ayudaron también a ello jóvenes rapanui que llegaban al continente, escondidos en las sentinas de los barcos de la Armada, que de alguna manera contaban las miserias de sus coterráneos en la isla.

En 1946, en un viaje regular a la isla del transporte de la marina “Angamos” cambiaría la vida no sólo de los involucrados sino también de toda la sociedad. Producto de esta visita, en mayo de 1947, se fundó la “Sociedad ‘Amigos de la Isla de Pascua’” (SAIP), con el propósito de mejorar las condiciones de la isla y de sus habitantes. Presidente del directorio fue el intendente de Valparaíso Humberto Molina Luco y tesorero el técnico agrónomo Federico Felbermayer. La SAIP llegó a contar con alrededor de 1.000 socios. Siendo también socio el doctor Daniel Camus-Gundian, y además miembro del directorio de la SAIP, sede Santiago, fue comisionado para viajar a la isla a realizar un completo estudio y posterior informe sobre el estado sanitario, habitacional y social de la población rapanui y, en especial, de los enfermos de lepra. Camus-Gundian se encontró también con grandes deficiencias en las viviendas de los leprosos, como por ejemplo en el de los enfermos incipientes: “Los enfermos incipientes están en una pequeña lomita y viven en 2 casitas. En la primera, que es de piedra y techo de zinc y piso de madera y que consta de 2 pequeñas piezas, viven 5 enfermos: 4 mujeres y un niño de 7 años.” (Camus-Gundian, 1949: 29).

La constitución de esta Sociedad y su posterior trabajo solidario, llevó a que finalizando el mismo año se comenzara la construcción de un nuevo leprosario, con la ayuda de la Armada de Chile. A fines del año 1947, se termina la construcción del primer pabellón, el de crónicos. Al mismo tiempo, se iniciaron plantaciones experimentales de diferentes tipos de cultivo y se llevaron a la isla colmenas de abejas donadas por privados, las cuales se desarrollaron muy bien, todo lo anterior con la ayuda y el manejo profesional de la citada SAIP.

En enero del año 1949, se embarca para la isla sor Margarita Lespai, perteneciente a la Congregación de las Hermanas Misioneras Catequistas de Boroa para encargarse

del leproscario nuevo. La SAIP, al tener conocimiento de ello envió –a comienzos de 1950– los materiales de una casa prefabricada como vivienda para las monjitas. En el mismo buque se embarcó sor María Concepción, quién trabajaría junto a sor Margarita en la leprosería.

Según la Memoria de la SAIP, del año 1950, los planos de las construcciones fueron confeccionados por los arquitectos de la Armada Nacional, institución que también realizó el traslado de los materiales y mercaderías, sin costo alguno para la SAIP.

Desde fines de octubre comenzó a funcionar la cocina central y la lavandería. Finalmente, a comienzos de 1951, estaban contruidos los cinco edificios proyectados por la SAIP y, en abril de ese año, se terminó de trasladar a los 41 enfermos de lepra al lugar. El informe del Dr. Camus-Gundian registra que en ese año hay sólo 35 enfermos, siete de ellos crónicos, los cuales serían tratados con una nueva droga llamada Avlosulfon, la que fue llevada a la isla por él mismo para su uso en el tratamiento de la lepra.

A partir de este momento, el cuidado y tratamiento de los enfermos y la mantención del nuevo leproscario corrieron a cargo de las hermanas catequistas de Boroa, quienes trabajaban abnegadamente junto con enfermeros rapanui que habían estudiado en la Armada Nacional. La cantidad de pacientes con lepra comenzó a estabilizarse, registrándose 34 enfermos, en 1952, 20 de ellos leves. En este año, gracias a la gestión de la SAIP y a la comprensión de un ex Ministro de Salud de la época, se creó para la isla el cargo de médico sanitario y en el buque de la Armada “Presidente Pinto” se trasladó a la isla el Dr. Manuel Valenzuela Sepúlveda, facultativo que había sido designado para ejercer el cargo en Rapa Nui y que permanecería como tal por el plazo de dos años. Acompañando al Dr. Valenzuela iba la lepróloga doctora Hilke von Bering, comisionada por la SAIP para realizar un estudio, control e informe de los enfermos de lepra. Posteriormente, cada dos años fue sucediéndose un recambio de médicos, varios de ellos pertenecientes a la Armada Nacional y contratados por el Servicio de Salud de la época.

La obra de la SAIP en la isla devengó en un cambio no sólo físico, sino también psicológico, tanto de los nativos que vivían allí como de las autoridades que en el continente debían velar por el bienestar de ellos. Comenzaron a aparecer con mayor frecuencia en la prensa diferentes noticias referentes a la isla, a su gente y las situaciones que hasta el momento se habían dado.

Uno de los médicos de la marina que permaneció como residente, el doctor Clemente Meneses, volvería nuevamente al menos una vez al año –durante la década de 1950 al 1960– a efectuar controles de salud, tanto a la población como a los leproscarios, realizando diferentes tratamientos o cuidados. En esa década la Armada Nacional no dejó de enviar

personal a la isla, con el fin de verificar que se estuviera implementando todo lo necesario en relación con la leprosería. Es así que, durante 1955, visitó la isla el subsecretario de Marina de turno y Juan Marín, conocido médico, diplomático y escritor chileno, quién posteriormente escribió una crónica sobre su estadía en Rapa Nui. (“Isla de Pascua,” Cuadernos americanos, año XIV vol. LXXXIII, sept-oct. 1955).

Los cambios que se produjeron a partir de la construcción del nuevo leprosario, y los cuidados y tratamientos adecuados que se administraron a los pacientes, lograron que poco a poco disminuyera la aparición de nuevos diagnósticos, quedando sólo los enfermos crónicos que aún vivían en el leprosario. El año 1962, la Dirección de Sanidad de la Armada logró llevar a la isla a un experto mundial en el tratamiento de la lepra que trabajaba en la Organización de Naciones Unidas (ONU), con el fin de lograr una asesoría profesional para dar término a esta epidemia. El doctor Pompeu Rossas, médico brasileño, primer especialista en este mal que viajaba a la isla desde la aparición de los primeros leprosos, estudió la evolución de la enfermedad entre la población nativa. Quedaban sólo siete enfermos.

De entre los jóvenes que comenzaron a viajar al continente a estudiar, surgió un profesor normalista que provocó una revolución: Alfonso Rapu Haoa, quién asume como alcalde, en enero de 1965. Rapu relata: “Apenas asumí como alcalde, hice desarmar la casa donde vivía Gabriel Hereverí en el sanatorio (leprosario) y también ordené destruir la mayoría de los pabellones. Fue un impulso, un error, pero tenía mucha rabia por todo el sufrimiento que nos había significado la lepra.” (Stambuk, 2010: 308).

Sor Margarita y sor Concepción se habían ido al continente y, en 1968, sólo quedaban sor Tadea y sor Catalina, con ocho enfermos crónicos que cuidar. El año 1976, llegó a la isla el Dr. Carlos de la Barrera quién, entre otros, organizó un sistema para enviar tallados hechos por los leprosos a Nueva York para su posterior venta, logrando así la obtención de dinero para la mantención de los pocos pacientes que aún vivían en el leprosario. El doctor relata: “...en el año 1976 se cambió el nombre de ‘leprosario’ a ‘Colonia Agrícola Ora apii (Vida nueva)’... el año 1977 ya teníamos chequeada toda la población de Isla de Pascua, lo cual fue muy prioritario para el Servicio...el año 1982 ya teníamos control absoluto de la lepra, no había ningún problema...”.

Fue, en 1986, cuando el Ministerio de Salud declaró que la enfermedad ya no era un peligro para la sociedad y el leprosario fue clausurado y abandonado. Con el paso del tiempo, los enfermos crónicos fueron muriendo, por lo que a comienzos de la década del '90 ya sólo había tres leprosos, que fueron dados de alta y volvieron con sus familias. Así, las monjas que asistían a los enfermos del leprosario se retiraron en su totalidad, puesto que ya no fue necesaria la permanencia de ellas allí.

Pero aún quedaban los cimientos y las dos edificaciones de servicio (cocina, lavandería, etc.), construcciones que en años posteriores el alcalde de la época consideró necesario utilizar, habida cuenta de las dificultades que existen para construir en la isla, tanto desde el punto de vista del terreno como de los materiales. Por otro lado, la ubicación del sitio se halla en la dirección hacia donde se dirige el crecimiento urbano de la ciudad de Hanga Roa, además de estar en un sitio privilegiado de vistas, con bastante terreno ya plantado y cercano a vestigios de valor arqueológico y cultural, todas estas características benéficas para la instalación de un colegio de corte técnico.

Esto llevó a que se organizara un concurso arquitectónico, para poder utilizar el espacio y los restos edificados en la construcción de una escuela técnica agrícola. El concurso dio sus frutos y, a comienzos de 2003, se inició la construcción en los terrenos del leprosario, que fueron entregados en comodato a la Municipalidad. Los planos arquitectónicos del futuro liceo integraron las dos edificaciones del leprosario que aún permanecían parcialmente en pie (cocina, lavandería, bodega) como parte de la futura institución para convertirlas en sala de arte, sala de música, etc. El año 2005, finalmente, se inauguró la escuela que se llamó “Liceo Aldea Educativa de Rapa Nui: Honga’a o te mana” (nido del saber).

El resto de las edificaciones fueron deteriorándose aún más, y al quedar una única persona viva con secuelas de la enfermedad, se le entregó una de las dependencias que había servido como sala de curaciones para que viviera en ella. Papiano Ika Tuki murió finalmente en enero de 2013.

Bibliografía

Camus-Gundian, Daniel (1991). Estado sanitario de la Isla de Pascua. Revista Universitaria: anales de la Academia Chilena de Ciencias Naturales Nº 16.

Camus-Gundian, Daniel (1949). Estudio bio-social en la Isla de Pascua,” Revista geográfica de Chile, año II Nº 2, 1949.

Corbalán R., Javier: (2014). De escuela evangelizadora colonial a sistema educativo competitivo y segmentado en Isla de Pascua. Revista de Antropología Chilena Chungara, vol. 46, Nº4.

Cruz-Coke, Ricardo (1963). Salud pública. Revista médica de Chile, Vol. 91 Nº 10.

De la Barrera, Carlos (2015). Entrevista, abril.

Englert, Sebastián (1960). 100 años cristianos en Isla de Pascua. Centro de Estudios latinoamericanos, Univ. Católica de Eichstätt.

Fagot, César (1951). La Isla de Pascua. Revista de Marina Nº 561, abril.

Flores, Julio (1972). Isla de Pascua. Valparaíso: Ediciones Orellana.

Foerster, Rolf. Rapa Nui, la lepra y sus derivados. Archivo Nacional, Intendencia de Valparaíso, vol. 919, www.escriturasamericanas.cl

Gajardo, Roberto (1954). Los problemas médicos de la Isla de Pascua. Revista médica de Valparaíso, Vol. 7 Nº 3, septiembre.

Jordán, Gustavo (2006). Pasado y presente de la contribución de la Armada al desarrollo en Rapa Nui. Revista de la Marina, abril.

Paya G., Ernesto (2009). Rapa Nui y la lepra. Revista chilena de Infectología, vol. 26, Nº1, febrero.

Ramírez, Julio (1935). Navegando a Rapa Nui. Notas de Viaje Corbeta General Baquedano. Rapu, Alfonso (2015). Entrevista, abril.

Santana, Francisca y cols. (2011). Modos de vida y condiciones de salud en Rapa Nui durante el periodo de la compañía explotadora. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Silva, Mauricio (2013). Muere último pascuense que estuvo recluido en leprosario y la isla cierra trágica historia. El Mercurio, 31 enero.

Stambuk Mayorga, Patricia (2010). Rongo, la historia oculta de Isla de Pascua. Santiago de Chile: Ed. Pehuén, 2010.

Tejeda Lawrence, Álvaro (1944). La lepra en la Isla de Pascua. Memoria para optar al grado de Capitán de Fragata cirujano.

www.serindigena.org

Curatoría educativa reflejos

**Montserrat Brandan, Matías Cornejo,
María José Cuello, Graciela Echiburu, Constanza Nilo,
Yocelyn Valdebenito y Stephanie Weber³⁶**

A través de una actividad con obras de la colección del Museo Nacional de bellas Artes, sus educadores/as promueven el análisis y la apropiación del patrimonio artístico visual por parte de la comunidad.

Resumen

Las Curatorías Educativas creadas por el equipo de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), buscan fomentar el análisis y la apropiación del patrimonio artístico visual por parte de la comunidad. A través de REFLEJOS -la tercera versión- se propuso estimular en los diversos públicos una reflexión crítica sobre la idea de nación contenida en las obras de su colección. En esta oportunidad, el proyecto se dividió en dos partes, una primera exposición que terminó el 18 de mayo, y una segunda muestra con algunas variantes que se inaugurará en noviembre de 2017.

Reflejos I

Mediante una selección de pinturas y preguntas abiertas, la primera parte del recorrido se centró en los procesos de representación de identidades individuales, planteando interrogantes sobre las formas en que podemos reconocernos a través del arte. Luego, una reflexión sobre el rol de las imágenes en la construcción de identidades colectivas invitaba a pensar quiénes somos y cómo nos hemos constituido como país, así como a revisar críticamente los elementos que conforman nuestros imaginarios de lo colectivo.

36 Graciela Echiburu: coordinadora Mediación y Educación Museo Nacional de Bellas Artes.

Montserrat Brandan, Matías Cornejo, María José Cuello, Constanza Nilo, Yocelyn Valdebenito y Stephanie Weber: equipo Mediación y Educación Museo Nacional de Bellas Artes.

Finalmente, la obra *La zamacueca* (s/F) de Manuel Antonio Caro, que representa un baile compartido por varios pueblos latinoamericanos, invitaba a una mirada introspectiva, cuestionando si el arte y los museos constituyen espejos de nuestra sociedad, en momentos en que el debate sobre la migración se encuentra en un punto álgido en Chile y en el mundo.

Reflejos II

Un factor importante de las Curatorías Educativas lo compone la participación de la comunidad. Así, REFLEJOS invitó a los/las visitantes a escribir en un papel qué imágenes o imaginarios creían que faltaban en la primera exposición. Estos aportes se integrarán en noviembre a la segunda parte de la exposición, junto a los resultados del trabajo creativo de dos comunidades específicas: escolares de 1º a 5º básico de la Escuela República de México, caracterizada por un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes; y un grupo de adultos haitianos de un programa de alfabetización en español, enfocado a su integración cultural.

Curatoría Educativa Reflejos

*La curaduría educativa es un puente multidireccional,
un medio entre el campo teórico y la realidad objetiva,
donde el mediador es un negociador entre las
instituciones, los artistas, los curadores, los discursos,
las piezas de las colecciones, las teorías y los públicos.
En otros términos el mediador navega entre límites
conceptuales, sensibles, pragmáticos y creativos o poéticos.*³⁷

En 2014 el equipo de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), se propuso generar exposiciones que, a través de su diseño y temáticas, fomentaran el análisis y contribuyeran a la reflexión y apropiación del patrimonio artístico visual por parte de la comunidad. A este programa de exhibiciones se le llamó Curatorías Educativas.

A través de REFLEJOS -la tercera versión- se propuso estimular en los diversos públicos una reflexión crítica sobre la idea de nación contenida en las obras de su colección. En sintonía con las problemáticas de las curatorías anuales de la colección del MNBA,

37 Sánchez Lesmes, Ana María. *Prácticas colaborativas entre curaduría y educación: una propuesta para las colecciones de arte*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013. p. 5.

este año se propuso trabajar en paralelo a la exposición El Bien Común cuyo propósito fue “(...) *tensionar la idea de Nación desde una noción de comunidad que cuestiona el concepto de <<el bien común>>, colocando en escena la contribución que han hecho las artes visuales en la formación de un imaginario compartido*”³⁸. En esta oportunidad, el proyecto se dividió en dos partes, una primera exposición que estuvo abierta desde el 5 de abril hasta el 14 de mayo de 2017, y una segunda muestra con algunas variantes que se inaugurará el 18 de noviembre de 2017.

Reflejos I

Mediante una selección de pinturas y preguntas abiertas, se estableció un desplazamiento de lo individual a lo colectivo, a partir de los conceptos de reconocimiento y representación. Para abordar el problema de la construcción de identidad se trabajó en diversos niveles reflexivos. La primera parte del recorrido se centró en los procesos de representación del individuo, planteando interrogantes sobre las formas en que podemos reconocernos a través del arte, se pensó en cómo desde la infancia se nos estimula el reconocimiento individual de las partes que componen nuestro rostro y cuerpo y, desde el entorno más próximo, cómo observamos que en las paredes de nuestros hogares están los rostros de nuestros seres queridos, lo que nos permite reconocer y preservar una herencia familiar como sujetos insertos en un trama social. Así la primera parte de esta curatoría se centró en la incorporación de retratos que mostraban una diversidad etaria y étnica de mujeres, hombres, niños y ancianos. La propuesta museografía incluyó además de pinturas, espejos a distintas alturas que permitieran a los espectadores de diferentes edades, incluidos niños y niñas pequeños/as involucrarse con su imagen en la exposición. De esta manera, las preguntas propuestas en esta sección son las siguientes: *¿Cómo nos reconocemos?, ¿Puede un retrato representar a una persona?, ¿Cómo eres tú?*

Luego, bajo la pregunta *¿Pueden las imágenes construir identidades?*, se invitó a la reflexión sobre el rol de las imágenes en la elaboración y difusión de identidades colectivas pensando en quiénes somos y cómo nos hemos constituido como país, así como a revisar críticamente los elementos que conforman nuestros imaginarios de lo colectivo. Esta sección se subdividió en tres ejes: el primero refirió a las imágenes que circulaban en Chile en los inicios de la república con pinturas de los artistas José Gil de Castro y Mauricio Rugendas, quienes a partir de su origen y estadía en nuestro país, permitieron en la exhibición, abrir una discusión actual sobre los conceptos de *migrante* y *extranjero*. La segunda sección contenía obras de artistas pertenecientes a la Generación del '13,

38 Honorato, Paula. El bien común, colección MNBA. Santiago de Chile: Museo Nacional de Bellas Artes, 2017. p. 17.

quienes se instalaron dentro del escenario artístico local como pintores que registraron a su modo las clases sociales populares y campesinas mostrando un compromiso social con su contexto. Y, como tercera sección, se incluyen obras que refieren a nuestra historia política más reciente, marcada por el Golpe de Estado de 1973, planteándose la pregunta ¿De qué manera convivimos con nuestras diferencias?

Posteriormente, la curatoría incluyó una sección titulada *Los lugares que habitamos* donde se incluyeron obras que invitaban a reflexionar sobre el territorio en que vivimos, tanto en paisajes que mostraran la diversidad geográfica de Chile, como en la identificación del individuo que habita y se desarrolla en un lugar específico.

Finalmente, la última sección se centró en la obra *La zamacueca* (S/F) de Manuel Antonio Caro, que representa un baile compartido por varios pueblos Latinoamericanos. En la actualidad, cuando la migración se ha convertido en un tema de debate no sólo en Chile, sino en el mundo, esta curatoría planteó una mirada introspectiva, cuestionando lo que nos identifica como país y preguntando si el arte y los museos constituyen realmente un espejo de nuestra sociedad.

Un factor importante de las Curatorías Educativas lo compone la participación de la comunidad. Así, REFLEJOS I invitó a los/las visitantes a escribir en un papel qué imágenes o imaginarios creían que faltaban, con la siguiente invitación: *Ayúdanos a pensar esta exposición. ¿Qué o quienes faltan en esta sala?* además de invitarlos/as dibujar un autorretrato que fuera un reflejo de ellos y ellas, bajo el texto *¿Cómo es tu reflejo? Dibújate*. Para facilitar este proceso, se instalaron plintos de diferentes tamaños para potenciar la participación tanto de adultos como niños y personas en sillas de ruedas.

Reflejos II

Con el objetivo de visibilizar tanto los resultados de la participación de diversos públicos durante la primera exposición, como la reflexión crítica que pudieran realizar otras comunidades que tuviesen dificultades de accesibilidad al Museo, se planteó la posibilidad de abrir una segunda muestra a partir de una instancia más profunda de mediación artística. Esta consistió en una serie de procesos de acompañamiento, donde el equipo de Mediación y Educación pudiese estimular la apropiación cultural y la co-construcción de significados patrimoniales fuera del MNBA.

Para ello se organizaron tres modalidades y niveles de participación según los diversos grupos involucrados con el propósito de orientar el diseño museográfico y curatorial de REFEJOS II, proceso que se encuentra en desarrollo:

1. **Sistematizando la información** recogida de los/las visitantes de la primera muestra: frases, palabras y dibujos de personas de diversos géneros, edades y estratos socioeconómicos que accedieron, en su mayoría, a la exposición *REFLEJOS I* sin la mediación de profesionales del Museo.
2. **Estableciendo un proceso de colaboración** con un grupo de profesoras de educación general básica de la Escuela República de México, de la comuna de Santiago.

Se planificó una serie de visitas tanto de los escolares: tres grupos de niños y niñas de enseñanza básica, 1º, 3º y 6º básico al Museo. También se organizó la visita de integrantes del equipo de mediación y Educación a este centro educativo, para registrar y acompañar un proceso de producción artística a partir del conjunto de obras expuestas en *REFLEJOS I*. Este establecimiento municipal se caracteriza por tener un alto porcentaje de hijos de inmigrantes provenientes de diferentes países como Perú, Colombia, Venezuela y República Dominicana, entre otros.

3. **Diseñando dos experiencias de mediación artística** con adultos haitianos que participan en un programa de alfabetización en español, cuyo propósito es regularizar su escolaridad y la validar estudios previos en su país de origen, para favorecer su integración.

La primera experiencia consistió en dos encuentros en el Colegio de adultos Manquehue de la localidad de Batuco en Lampa lugar donde se imparte el programa, en los que se establecieron los primeros vínculos entre el equipo del Museo y los/las estudiantes, y se compartieron las imágenes de las obras exhibidas en *REFLEJOS I*. Allí se desarrolló una conversación en torno a dos preguntas *¿qué representa Chile para ti?* y *¿cómo representarías a Chile?*

La segunda fue una visita al museo en su jornada de clases (vespertina), en la que conocieron el edificio y la exposición *El Bien Común*, allí se les propuso un recorrido libre y luego un ejercicio de mediación conocido como *Tableau Vivant* (obra viviente en español), consistente en personificar y actuar escenas de las obras de arte, en este caso de fotografías y pinturas de la colección del museo exhibidas en la exposición.

Se les invitó a vincularse con la muestra desde la pregunta *¿Qué representa Chile para ti?* como resultado de lo anterior, se otorgaron nuevos significados a las trece obras elegidas por los y las estudiantes. Con el fin de visibilizar las reflexiones e imaginarios que emergieron se realizó un registro fotográfico y un posterior rescate escrito de lo vivido por cada uno/a con las obras, relatos que se incluirán en créole haïtien y español.

Registros de participación

Participación REFLEJOS I

**Ayúdanos a pensar esta exposición. ¿Qué o quiénes faltan en esta sala?
Algunas citas de las más de 580 que se recogieron durante REFLEJOS I.**

"Faltan más obras actuales que reflejen los cambios sociales que ha tenido Chile en los últimos años (movimientos ciudadanos, llegada de extranjeros, mayor libertad de expresión, diversidad sexual, etc.), quizás no solo pintura, sino que mezclar música con literatura y arte".

"Falta la construcción de hoy, no somos solo contruidos desde el ayer, creo importante romper con la misma idea del museo como representación del pasado y no construcción del presente".

"Hay muchas cosas que nos representan y que el museo debería tener en sus representaciones. Pueblos indígenas, cultura que ha sido borrada en nuestra historia".

"Falta trabajar el/los conceptos de las identidades que históricamente han sido consideradas minorías, mujeres, LGBT, niños, niñas, jóvenes, pueblos mapuches, etc. Trabajar también con la migración y la visión actual sobre inmigrantes que ven a Chile como el sueño americano. ¿Hay obras en depósito que no hayan sido mostradas?"

¿Cómo es tu reflejo? Dibújate.

Algunos de los más de 600 autorretratos realizados por niños, niñas, jóvenes y adultos de diversas edades.



Participación REFLEJOS II

**Escuela República de México, de la comuna de Santiago.
Proceso desarrollado en la escuela por mediadores del Museo,
en colaboración con docentes del establecimiento educativo.**

1º básico: *La reina del mercado*, Juan Mauricio Rugendas, México 1833.

Pregunta de mediación:

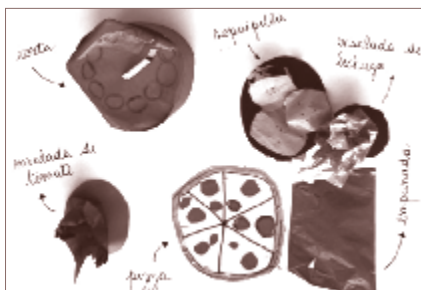
¿Cómo son los/as niños/as que tú conoces?



3º Básico: *La Zamacueca*, Manuel Antonio Caro, Chile, s/f.

Pregunta de mediación:

¿Qué bailas cuando te juntas con tus amigos/as y qué comes con ellos/as?



6º Básico: *12 Dibujos a pluma para la historia Ilustrada de Chile*, Gustavo Carrasco, Chile, s/f.

Pregunta de mediación:

¿Cómo representarías una historia ilustrada de Chile, siendo tú el/la protagonista?



**Colegio de adultos Manquehue, de la localidad de Batuco, Santiago.
Ejercicio de mediación Tableau Vivant**

"Elegimos a Bernardo O'Higgins porque es muy parecido al padre de la independencia de nuestro país que se llama Jean Jacques Dessalines. Ese héroe estaba luchando mucho para liberar Haití de la dominación de Francia (...). Para nosotros Chile representa como un país de oportunidades, que uno puede salir adelante".



Don Bernardo O'Higgins, Director Supremo (1821), José Gil de Castro y Morales. Col. MNBA.



Todos estos aportes conformarán en noviembre la segunda parte de la exposición, junto a los resultados del trabajo creativo de las comunidades mencionadas anteriormente. De esta manera, el programa de curatorías educativas que ofrece el MNBA, se plantea desde un enfoque participativo y post-crítico que pretende avanzar en las oportunidades y espacios en donde realmente los/las ciudadanos/as sean protagonistas del patrimonio. Ir un paso más allá exige interrogar a nuestras propias instituciones museales sobre cuánto estamos haciendo por aportar a una sociedad más justa. Aunque como expresa Carmen Mörsch "es difícil porque plantear estas preguntas significa cortar la rama en que uno se apoya: poner en tela de juicio las bases de la propia posición"³⁹, la labor educativa siempre plantea desafíos de carácter ético; o reproducimos la cultura o contribuimos a su transformación.

³⁹ Mörsch, Carmen. Contradecirse una misma. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, 2015.p.14.

Aprendiendo de nuestros antepasados. Interculturalidad desde el Museo de La Ligua

Darío Aguilera y Robinson Garrido⁴⁰

El presente trabajo da cuenta de la implementación de un programa intercultural en la provincia de Petorca, región de Valparaíso, impulsado por el Museo de La Ligua en conjunto con diferentes agrupaciones indígenas y comunidades educativas de la zona, cuyo objetivo central es promover ambientes inclusivos y de respeto de la diversidad cultural presente históricamente en nuestro territorio que contribuyan al fomento de la equidad y la sana convivencia entre los distintos colectivos que lo conforman. Se entregan sus resultados a la fecha y desafíos futuros.

Introducción

A pesar de los avances de los últimos años en la valoración de los pueblos originarios que observamos en las escuelas y espacios culturales del país, como los museos, seguimos siendo una sociedad con muchos prejuicios en torno al mundo indígena, así lo atestiguan numerosos estudios y encuestas al respecto. A modo de ejemplos: un 42,7% de los chilenos cree que los pueblos indígenas son el grupo que sufre mayor discriminación (estudio Chile 21), el 88% de los niños(as) y adolescentes señala que quienes sufren más bromas de parte de sus compañeros son quienes tienen un problema o defecto físico o rasgos indígenas (estudio UNICEF), y un 72,4% de los chilenos(as) señala que a

⁴⁰ Darío Aguilera: licenciado en Antropología con mención en Arqueología de la Universidad de Chile, Máster Universitario en Museología, Universidad de Valladolid. Actualmente director del Museo La Ligua.

Robinson Garrido: profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Historia y Educación, de la Universidad Andrés Bello. Diplomado en Archivística, Gestión Cultural y en Proyectos Educativos. Actualmente encargado del área de educación y centro de documentación del Museo La Ligua.

los pueblos originarios no se le respeta sus derechos humanos (encuesta INDH 2015). Todo esto sólo da cuenta que Chile sigue siendo un país discriminador con los pueblos originarios.

Es por esta fuerte razón que desde el Museo de La Ligua hemos asumido el desafío de contribuir a cambiar este lamentable panorama, implementando ya hace algunos años un novedoso programa de educación intercultural para comunidades educativas y asociaciones indígenas de la provincia de Petorca, región de Valparaíso, que tiene como objetivo central impulsar experiencias educativas inclusivas e interculturales, con pertinencia en lo local, para promover el respeto de la diversidad cultural de nuestro territorio desde su historia profunda, que contribuya al fomento de una sana convivencia y promueva la no discriminación.

Lo anterior toma más sentido si consideramos que desde tiempos precolombinos nuestro territorio ha sido un lugar de contacto y encuentro de distintas comunidades, otorgándole un sello de diversidad, el cual queremos valorar junto a nuestra comunidad.

Se presentan las experiencias educativas y sus resultados a la fecha, destacando el gran interés por parte de las comunidades educativas de la provincia de Petorca por participar en estas iniciativas, que han permitido: difundir el legado cultural de nuestros antepasados, potenciar el vínculo de los niños y niñas con el territorio fortaleciendo de este modo sus identidades culturales y consolidar nuestra institución como un importante centro para la promoción de la educación intercultural en la región.

Pueblos originarios de la provincia de Petorca. Interculturalidad, lo nacional v/s lo local

Desde tiempos precolombinos la provincia Petorca ha sido un área de contacto de diversas culturas indígenas, algunas provenientes del Norte Chico, como fue el caso de la cultura diaguita, y otras de la zona centro sur del país, como la cultura mapuche, que en conjunto, sumado a sus antiguos pobladores, le brindaron un sello de diversidad cultural que aún pervive en la actualidad, a pesar de los procesos de modernidad en la consolidación del estado-nación y la globalización que ha afectado los modos de vida tradicionales de estas comunidades. Muestra de ello lo encontramos en la religiosidad popular y en la toponimia del territorio, por mencionar algunos ejemplos. Así, en el caso de la cultura diaguita se mantiene en el sector de Valle Hermoso, comuna de La Ligua, específicamente en el sector de Roco y Varas, antiguas comunidades indígenas vinculadas con esa cultura, que mantienen una resistencia cultural amparada por su autonomía y sentido comunitario de la tierra. Esto se puede observar en los bailes religiosos como es

el caso de los bailes chinos, cofradías que son lideradas por familias que son reconocidas por su origen diaguíta (Menay, Aballay), además de la tradición ceramista y textil que hasta hoy se mantienen y continúan con mucha fuerza en el sector.

En el caso del mundo mapuche presente en la zona, estas familias venían de un largo proceso de migración campo-ciudad (Santiago), desde inicios del siglo XX, en donde muchas de ellas, incluso comunidades completas, se desplazaron de sus territorios debido a la pobreza y a la falta de oportunidades, movilizándose a distintas partes de Chile incluyendo La Ligua. Su inserción a la ciudad y al campo laboral, los expuso a la discriminación y el racismo, provocando en muchos casos la negación de su identidad, obligándolos a replegarse muchas veces al ámbito íntimo familiar el “ser mapuche” (su lengua y cosmovisión). Paralelamente y en plena dictadura militar comienzan a nacer organizaciones mapuches en la ciudad, como Admapu y Meli Xitran Mapu, de gran importancia y que dieron pie a la defensa y demanda de derechos, como la educación, la propiedad de la tierra, lo que posteriormente se expresó en la construcción de una política indígena a partir de la llegada de la democracia en Chile. Asimismo, la educación formal se vio interpelada por las organizaciones indígenas a desarrollar programas interculturales en el país, lo que a larga también permeó a espacios no formales de educación, como los museos.

A partir de lo anterior, compartirnos la visión que señala la pedagoga Catherine Walsh la cual plantea que “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009).

Sumado a lo anterior, y en relación con la conceptualización del programa intercultural planteado éste se enmarca dentro de los lineamientos de la museología crítica, tendencia actual que propone hacer de los museos un espacio para el conocimiento y la reflexión (Miralles, 2015). Es por ello que suscribimos la idea de que los museos deben ser agentes activos de cambio para la transformación social de los territorios, que contribuyan a la cohesión social de los pueblos.

Desde esta perspectiva crítica de la construcción de la interculturalidad y los aportes de la museología crítica es que perseguimos aportar en la discusión y reflexión de estos temas, buscando el diálogo con las culturas originarias por décadas invisibilizadas,

colocándolas en primera línea y vinculándolas con nuestro quehacer educativo. Lo que ha contribuido al reconocimiento de nuestro propio territorio, en pos de la igualdad, la integración y el buen vivir de nuestra comunidad

Lo anterior se ve reforzado, en perspectiva histórica, por las voces críticas surgidas de la celebración de los 500 años del descubrimiento de América, en donde intelectuales, académicos y principalmente líderes de los pueblos originarios, exigían y reivindicaban derechos políticos y sociales, además de un nuevo trato con los estados. Este proceso generó un ambiente de apoyo social a la causa indígena y empatía en la opinión pública, creando un cambio de paradigma, y ambiente de reivindicación y orgullo identitario por pertenecer a un grupo étnico.

En el caso de nuestra ciudad de La Ligua, el museo desde su génesis, a mediados de los ochenta, comienza a poner estos temas en la agenda pública, junto con la laboriosa labor educativa de la Academia Arqueológica Yacas, dirigida por el profesor y fundador de la misma, Arturo Quezada Torrejón. Al alero de los nuevos descubrimientos arqueológicos y a un original trabajo de educación patrimonial, basado en el rescate del pasado precolombino de nuestro territorio desarrollado por los “Yacas”, que poco a poco nuestra comuna y la provincia de Petorca, en general, comienzan a abrirse a la nueva realidad indígena olvidada.

En los 90’ y con la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) y la nueva Ley Indígena, surge en nuestra ciudad la primera asociación indígena llamada Lonko Katrin Rayen, que con el tiempo comienzan a visualizarse otras identidades culturales del valle, como la cultura Diaguita, arraigada en familias y comunidades de Valle Hermoso. Esta nueva realidad cambia los estatutos de la organización constituyéndose como una asociación multicultural, acorde con la realidad étnica de sus miembros. Una de las actividades comunitarias más importantes durante el año, donde se vive el trabajo intercultural con la comunidad, es el Wetripantu o año nuevo Mapuche. Esta actividad consolidada con los años lleva más de 5 versiones en nuestro museo, y es seguido por gran parte de la comunidad, convirtiéndose en una instancia de encuentro y agradecimiento la que es presidida por una autoridad ancestral -lonko- que guía esta ceremonia.

Con el tiempo estas organizaciones serán replicadas en las restantes comunas de la provincia de Petorca, logrando a la fecha que cada comuna tenga su propia asociación indígena, donde sus miembros y respectivas familias, se congregan en jornadas de encuentros comunitarios, donde organizan sus actividades, rituales y celebraciones, donde el tema de la identidad y el territorio se revitalizan.

Programa Intercultural Museo La Ligua. Educando desde la historia profunda del territorio

El Museo de La Ligua se ha convertido como un importante lugar de encuentro para nuestra comunidad, desarrollando los últimos años una notable labor educativa en esta área, que ha dado como resultado constituirse como uno de los ejes fundamentales de su labor social en el territorio que habitamos.

Lo anterior se ha materializado en la implementación de un novedoso programa intercultural, que considera en su apuesta metodológica el desarrollo de experiencias educativas, que combina la animación pedagógica, didácticas del patrimonio y saberes de autoridades ancestrales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- Promover el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país y en nuestro territorio.
- Rescatar, conservar y difundir el legado cultural de los pueblos originarios del país en el contexto del Chile actual.
- Fomentar el legado cultural de los pueblos originarios en las escuelas de nuestra provincia para el fortalecimiento de las identidades locales.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas a partir de su familia de origen con el objeto de fortalecer su identidad y desarrollo.
- Generar experiencias educativas inclusivas e interculturales, en espacios educativos de la provincia con pertinencia en lo local, para el fomento de una sana convivencia que promueva el respeto a la diferencia y la no discriminación.
- Valorar el aporte de los pueblos originarios desde su historia profunda a la conformación de un país multicultural.
- Contribuir a la demanda que hace la ciudadanía y los pueblos originarios al Estado por un Chile más intercultural.

A continuación, se describen cronológicamente las experiencias educativas del programa implementadas por el museo en las comunidades educativas de la provincia de Petorca y que siguen vigente en la actualidad:

La primera de ella corresponde al “*Taller de Arqueología junto a niños y niñas*” que se viene realizando con éxito desde el 2010 a la fecha, el cual promueve la difusión del valor cultural y científico del patrimonio arqueológico presente en la zona, junto con fomentar un sentido de identidad local con la historia profunda que emana de este legado cultural presente en el territorio. Le sigue el “*Taller de Religiosidad Popular*” desarrollado inicialmente en el 2013 en el marco de la puesta en marcha de la sala permanente del museo que lleva el mismo nombre del taller. Esta experiencia pretende poner en valor las expresiones de devoción popular presente en la zona, brindando especial atención a los Bailes Chinos, recientemente proclamado por la UNESCO como patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad. Destaca su apuesta del rescate y valoración de las danzas y sonoridades, sincretismo religioso que nos han acompañado desde tiempos remotos.

Recuperando el *juego del Palin* en la provincia de Petorca, implementado a partir del 2014 en el marco del proyecto Fondart en su línea indígena. Esta iniciativa nace desde la necesidad de recuperar el ancestral juego mapuche del Palín en nuestra provincia de Petorca (región de Valparaíso) fomentando la historia, cosmovisión y el mapudungun de manera lúdica y entretenida en nuestros niños, niñas y jóvenes, constituyéndose como un gran recurso educativo.

También en 2014 iniciamos “*El vuelo del cóndor*”, experiencia educativa que tiene como objetivo central fomentar el interés en los niños y niñas por el conocimiento del patrimonio cultural y natural presente en nuestra provincia a partir cuentos inéditos inspirados en la historia de nuestro territorio, el cual considera la integración de diversas disciplinas artísticas, como cuentacuento, teatro, ilustraciones, y música en vivo (figura 1).

Durante 2015 iniciamos el proyecto “*Al reencuentro con nuestros antepasados de la Provincia de Petorca*”, experiencia que hace posible la vinculación del conocimiento científico del patrimonio arqueológico de la provincia, con el conocimiento del mundo indígena representado por una autoridad ancestral. Esta relación entre lo científico y lo ancestral potencia enormemente la experiencia educativa de los visitantes con el territorio, donde lugares como conchales de las dunas de Longotoma en la costa y sitios de arte rupestre en la precordillera fueron adquiriendo un sentido sagrado y profundo en los participantes.

Desde 2016 sumamos al programa el “*Taller de Instrumentos Indígenas*”, el cual, a través del juego y la didáctica, difundimos el valor de los instrumentos como medio para la transmisión de saberes sobre cosmovisión e historia de los pueblos originarios de nuestro país. Esta experiencia está especialmente ideada para niños y niñas de educación parvularia.

Finalmente, durante el presente año hemos incorporado una nueva experiencia denominada “*Manos al barro*”, que tiene como objetivo rescatar tradiciones alfareras locales de la comuna de La Ligua, recuperando su tecnología, formas y usos tradicionales, para su uso como recurso educativo y de fortalecimiento identitario, el cual está dirigido a escuelas básicas y asociaciones indígenas. Esta actividad ha permitido conectar a los niños y niñas con esta materialidad (arcilla) y arte ancestral, presente desde el periodo prehispánico en nuestro valle, vinculándolos con el territorio y las identidades locales. Este taller finaliza con una quema alfarera abierta a la comunidad.

Resultados

El programa intercultural del Museo de La Ligua, implementado hace ya 7 años con gran esfuerzo, ha tenido como resultado un fuerte impacto a nivel provincial, tanto en participación como en la conexión de nuestra institución con los diversos territorios que la componen (precordillera, valle y costa). Lo anterior ha traído consigo que nuestro museo se ha consolidado en la región como un actor activo y colaborativo en la promoción de políticas educativas interculturales con énfasis en lo local, apoyando en dicho proceso a numerosas comunidades educativas (jardines infantiles, escuelas y liceo) y asociaciones indígenas de la zona.

Dentro de las experiencias más valorada por las comunidades educativas de nuestra provincia destacamos “*Recuperando el juego del Palín*” y “*El vuelo del cóndor*”, ambas



Presentación cuento “Anumi. La Puma”, de “El vuelo del cóndor”, junto a niños y niñas del Jardín Infantil Mariposita, Catapilco, comuna de Zapallar, 8 de agosto 2018.

Taller de palín junto miembros de la asociación indígena Lonko Katrin Rayen de La Ligua, Valle Hermoso 2014.



premiadas con una mención de honor en el Premio Iberoamericano de Educación y Museos del programa IberoMuseos (2014, 2015 respectivamente). En el caso del palín participaron en el 2014 un total de 14 establecimientos educacionales y las cinco asociaciones indígenas de la provincia de Petorca, sumando 844 personas, de las cuales 551 eran estudiantes. Para “*El vuelo del cóndor*”, en su segunda versión (2016-2017), participaron un total de 445 profesores, 301 asistentes de la educación, 5579 estudiantes y 487 apoderados. Cabe destacar que esta experiencia fue desarrollada en 92 establecimientos educacionales de la provincia de Petorca de enseñanza parvularia, básica y media, de los cuales 56 correspondían a jardines infantiles, logrando con ello una cobertura de éstos del 100%.

En el caso de los talleres de Arqueología, Religiosidad Popular e Instrumentos Indígenas éstos se desarrollan durante todo el año, intensificándose en periodo de vacaciones de invierno y verano, participando como promedio 120 niños y niñas.

Para la experiencia “Al reencuentro con nuestros antepasados”, participaron en los 2015 siete establecimientos educacionales más las cinco asociaciones indígenas de la provincia sumando un total de 953 personas, de los cuales 744 son estudiantes de enseñanza básica y media preferentemente.

En Manos al barro participaron de forma entusiasta 40 estudiantes de las escuelas básicas Ministro Gómez Millas y Comunidades, ambas de la localidad de Valle Hermoso, comuna de La Ligua, además de 20 miembros de la Asociación Indígena Lonko Katrin Rayen, también de La Ligua.

A partir de las experiencias anteriores hemos tenido una muy buena evaluación por parte de los docentes que han participado del programa, al que señalan como un gran aporte para el fomento de la educación intercultural centrada en el territorio.

También como resultado tenemos la publicación de libros de cuentos ilustrados para niños y niñas inspirados en los pueblos originarios de nuestro territorio.

Todas las experiencias descritas en este artículo actualmente forman parte de los servicios educativos permanente que el museo ofrece a la comunidad y fueron financiadas inicialmente por los fondos de cultura (Fondart Regional, Fondo del Libro y la Lectura) del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), región de Valparaíso.

Conclusiones

Desde la fundación del museo sumado a las diferentes experiencias que hemos desarrollado en conjunto con la comunidad en torno a la educación intercultural en nuestra provincia podemos constatar que hemos sido un eje fundamental en el cambio de paradigma hacia el conocimiento y valoración del mundo indígena. Nuestra institución se ha convertido en la práctica en un colaborador activo para las escuelas y jardines infantiles locales en su proceso de implementación curricular de la educación intercultural, cuyo sello se sustenta en el territorio, su historia profunda e identidades locales.

El programa ha contribuido a fortalecer la asociatividad entre las organizaciones participantes (comunidades educativas y asociaciones indígenas), fortaleciendo valores como la identidad cultural, solidaridad, el diálogo y el trabajo comunitario. Además de seguir incluyendo a este programa a las diferentes organizaciones sociales de base, tales como, juntas de vecino y clubes de adulto mayores.

Dentro de los nuevos desafíos del programa apuntamos a consolidar un plan intercultural amplio y permanente en todos los niveles de enseñanza, sumar más y nuevas experiencias significativas en el aprendizaje de las culturas y contextualizarlo en nuestro territorio. Además de implementar experiencias educativas que promuevan la inclusión social. Siguiendo esta línea el Museo ya da paso firme en esa dirección, destacando los avances hacia el acceso universal de nuestros espacios, capacitación del personal en Lengua de señas chilenas, realizando pasantías nacionales y extranjeras sobre educación inclusiva para museos y realizando experiencias sensitivas para personas en situación de discapacidad en nuestras exposiciones, donde puntos sonoros, ambientaciones, instrumentos, texturas y materialidades, ayudan a complementar una la visita de una experiencia de este tipo.

Nuestros esfuerzos también se orientarán a incluir en nuestra labor social y educativa a grupos vulnerables, como migrantes, población penal, tercera edad, que por lo general no son considerados en las políticas culturales, ya que consideramos que el acceso y participación en instituciones culturales como los museos debe ser particularmente prioritarios para estos grupos marginados de la práctica cultural. Es por ello que defendemos la idea que la cultura debe ser un derecho universal y motor de inclusión para los pueblos.

Todas estas experiencias desarrolladas por el área educativa de nuestra institución tienen la misión de brindar espacios de diálogo, democráticos y abiertos a todos los sentidos, con el fin de trabajar por un país más justo e inclusivo para todos y todas.

Agradecimientos

A nombre de los trabajadores y trabajadoras del Museo de La Ligua agradecemos a todas las comunidades educativas, organizaciones sociales, colectivos culturales, agrupaciones indígenas y artista de la provincia de Petorca que han confiado y participado activamente de esta apuesta educativa. Y al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes por apoyar financieramente el programa.

Bibliografía

Miralles, Natalia. (2015). Museos de Arte y Educación. Aporte del espacio educativo no formal en la educación artística. En Educación Artística. Propuestas, Investigación y Experiencias Recientes. Alejandra Orbeta (Editora). Serie Discusiones. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Albert Hurtado.

Catherine Walsh. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Interculturalidad, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andres Bello, La Paz, 9 marzo de 2009. file:///C:/Users/museopc/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf Consultado 2/11/2017



Mesa 4:
**Patrimonio
y memoria**

Fragmentos de memorias: no estábamos solos

Sandra Piñeiro⁴¹

Este proyecto desarrollado por la autora, desde 2013, reflexiona sobre cómo niños y niñas lograron construir su identidad social y política en un contexto de violencia de Estado. A través de la producción de un relato visual, con una metodología de arte participativo, se llegó a una propuesta plástica colectiva que refleja tanto la identidad de esa comunidad, como la particularidad de cada experiencia.

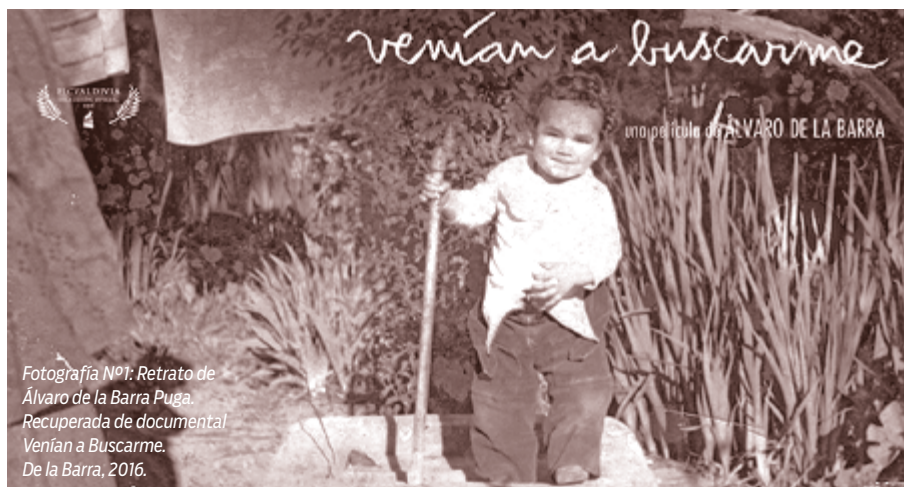
Antecedentes teóricos

Con el fin de sensibilizar e introducir los contenidos esenciales de la experiencia de la investigación y creación plástica sobre memorias autobiográficas (MA) de niños y niñas opositores a la dictadura cívico militar chilena, quisiera presentar una fotografía del documental Venían a buscarme⁴², de Álvaro de la Barra, cuya imagen y relatos logran reunir los ejes temáticos que aborda el proyecto Fragmentos de memoria: no estábamos solos.

Es probable que muchas personas puedan recordar fotografías semejantes, la niñez en una casa con al menos un otro que registra ese instante. Sin embargo, la intención de esta observación es transitar sobre otras significaciones que van más allá de la acción y del espacio capturado. Me refiero al proceso de reconstrucción de identidad y a la

⁴¹ Silvia Piñeiro: profesora de Historia y Geografía, diseñadora gráfica, diplomada en Educación, Memoria y DDHH, máster en Psicología de la Cognición y de la Comunicación, egresada del programa de doctorado en Psicología Percepción, Comunicación y Tiempo, y actualmente doctoranda en programa de Comunicación y Cambio. En el área educación formal y cultural se ha desempeñado en museos, colegios y universidades.

⁴² Producción chilena, 2016. Recuperado de: <http://www.cinechile.cl/pelicula-3458> fecha de consulta 1/10/2017.



búsqueda de evidencias para historiar, en este caso, la desaparición de los padres a la salida del jardín infantil, es decir, cómo un archivo visual es parte de la interpretación y subjetivación de un contexto nacional y personal. Esta fotografía registra el momento cuando el niño comienza a caminar. Su protagonista pone atención a las sombras que lo acompañan y en la posibilidad de sentir la presencia de sus progenitores y construir así su relación de hijo en ese presente.

A través de este ejemplo surge la necesidad de reflexionar sobre cómo niños y niñas lograron construir su identidad social y política en un contexto de violencia de Estado, y cómo la articulación de esas MA construye hoy una identidad social y política coherente con las nuevas relaciones.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la memoria MA es una acción que opera con tres funciones para construir el yo en coherencia con el pasado y presente: la *autodefinición*, la *interacción social* y la *autorregulación* (Beltrán, Moreno, Polo, Zapata, Acosta, 2012). Por medio de estas funciones se elabora una trama autobiográfica que se regula según las relaciones y prácticas culturales en las que se inserta el sujeto. Por lo tanto, la MA no es solamente un proceso de codificación, consolidación y recuperación de la información del pasado, sino que es un ejercicio fundamental para relacionarse, vincularse y replantearse en un contexto presente. Entender la MA a partir de sus funciones nos permite comprender la relación entre la información externa e interna, entre sujeto y cultura. “La memoria no sería, desde esta perspectiva, una actividad reproductora de la realidad sino, por el contrario, una actividad profundamente creativa” (Feierstein, 2012, p. 53).

En el caso de experiencias traumáticas, la memoria posee una estructura diferente, un sistema propio que deja una huella imborrable. La memoria traumática se identifica con aquellos recuerdos “con una valencia muy negativa y una alta intensidad emocional” (Manzanero, 2010, p. 152). Martín-Baró (1988) recoge la idea de *herida* y se refiere a la experiencia negativa que deja un residuo permanente en la vida. Esta distinción motiva a indagar cuándo, cómo y dónde el niño o niña significa la violencia de Estado. Arias, González y Hernández (2009) plantean que la toma de conciencia de la realidad depende de tres aspectos: el tipo de experiencia, los accesos a la información y de las capacidades de cada sujeto para significar esa realidad.

Cabe preguntar qué sentido tiene hablar de MA y del constructo del sujeto político de la niñez en dictadura en un marco de reflexión sobre educación, museos y patrimonio. El concepto de *patrimonio cultural* surge, en 1789, en Francia para desplazar la idea de herencia y/o propiedad por aquellas prácticas socioculturales que ordenan las relaciones sociales que enriquecen la identidad nacional (Vasconcellos, 2013). Se rescata de esta concepción la validación de la producción de conocimiento en las relaciones humanas y no la homogenización de la cultura.

El patrimonio cultural... es algo que las personas otorgan en función de su historia mediante un proceso de construcción social... el acto de definir, y más allá de eso, de sentir y experimentar algo patrimonial depende del presente... somos nosotros los aquí y ahora interpretamos algunos elementos del pasado como algo que nos gustaría proteger y perpetuar porque nos ayuda a establecer quiénes somos en el presente. (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Bogotá, 2014, p. 15)

Se deduce de esta afirmación la relación directa con el ejercicio de recordar, y cómo es posible valorar objetos y/o relaciones que hablan de la identidad y pertenencia social. Entonces, ¿cuál es el interés por recordar cierta niñez en dictadura? ¿Qué se desea proteger y perpetuar de esas experiencias?

Fragmentos de memoria: no estábamos solos articula la MA como un medio y materialización para visibilizar a un colectivo que contribuye a la heterogeneidad del pasado y su presente, que cuestiona el rol de la niñez en la sociedad actual, que valida la huella traumática como una herida permanente, y que valora la actoría y protagonismo de la niñez para “pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento” (Vergara, A., Peña, Chávez, Vergara, E., 2015, p. 56).

En definitiva, la necesidad de la articulación de MA de un pasado que tensiona el presente no es perpetuar las emociones negativas de la huella de la memoria, es el gesto para reflexionar sobre las agencia de la niñez, la protección y derechos de los niños y niñas,

y fundamentalmente para diseñar experiencias educativas en derechos humanos que fortalezcan el sentir del “Nunca Más”.

Finalmente, es importante señalar que el arte es un lenguaje y un hacer que facilita la articulación de memoria. Los archivos personales y fotográficos⁴³ construyen la identidad por medio de la creación de un relato visual.

Experiencia de articulación de MA a través de una experiencia de arte participativo

El proyecto *Fragmentos de memorias: no estábamos solos*⁴⁴ se inicia en el año 2013. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva y social y con un enfoque cualitativo y participativo, se articuló más de 130 MA. La experiencia testimonial permitió en cada participante iniciar la construcción de su relato visual, un proceso de resignificación que se apoya del testimonio, pero que se desarrolla en base a las motivaciones personales por identificar imágenes que representen su pasado personal y social.

La convocatoria se desarrolla por medio de la técnica de bola de nieve. La mención de otro protagonista en la trama narrativa generó inmediatamente la activación de la invitación de la persona mencionada, creándose una red de recuerdos que construyen la memoria colectiva. Las personas convocadas debían tener vinculación con el movimiento secundario de la época, para así poder comprender el contexto y las relaciones que los llevaron a tomar conciencia de su hacer político.

Los encuentros conversacionales individuales se desarrollaron desde el año 2014 hasta enero de 2016. La entrevista semiestructurada comprendía ciertos tópicos que ayudaron a recordar secuencialmente la niñez en dictadura, esto con el fin de organizar las tramas narrativas en dos períodos que relacionan el desarrollo de la niñez con las tendencias de las prácticas genocidas de la dictadura: a) primera infancia y exterminio, b) pre adolescencia y juventud con represiones sociales.

43 Archivos fotográficos liberados para el proceso de investigación y construcción de MA visuales se conformó de 1.787 fotografías inéditas de Jorge Figueroa, reportero gráfico del diario Fortín Mapocho durante 1984 y 1986; 155 fotografías de Kena Lorenzini, del archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos; 146 fotografías del archivo en línea de Inés Paulino, tomadas durante 1982 y 1992, y 25 fotografías de Ximena Rizzo, quien forma parte de los testimonios de la investigación llevada a cabo.

44 Exposición en: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, abril- junio, 2016. Santiago. Chile. Sur Gallery, septiembre, 2017. Toronto. Canadá. Parque Cultural Valparaíso, noviembre-diciembre 2017. Valparaíso. Chile.

Luego de la etapa de recopilación de testimonios se ejecutaron dos encuentros grupales: el primero fue realizado en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, lugar donde se realizaban las asambleas del movimiento de estudiantes. El segundo encuentro se efectuó Infante 1415, un centro comunitario de la comuna de Providencia. En estas instancias los participantes asistieron con familiares, a fin de promover el diálogo intergeneracional. Durante este proceso de articulación de MA se efectuó un encuentro con estudiantes secundarios de San Antonio.

La construcción del relato visual se enmarca en la metodología de arte participativo y prácticas artísticas (Rubiano, 2014); en otras palabras, el relato visual corresponde a la creación de una propuesta plástica colectiva que refleja tanto la identidad de esa comunidad, como la particularidad de cada experiencia. El conjunto de relatos visuales se ajustó al formato (exposición e instalación) y soporte (cubo) propuesto por el articulador de las MA, y ahí su particularidad de práctica artística.

El proceso de arte participativo permitió visibilizar a personas anónimas y unir las a la memoria de pares que sí tienen un nombre y apellido en los archivos de la época. El discurso simbólico se elaboró desde las voces de los propios protagonistas.

Resulta clave tener en cuenta que el arte participativo ha transformado la relación de arte con los espectadores mediante el modelo colaborativo. Este modelo descentra la noción de artista como autor (como autoridad); este resulta, más bien, un propiciador para que algo resulte. La consecuencia puede ser incierta, pues las variables para la realización de un proyecto son contingentes: una situación específica, un contexto territorial, una comunidad (...) la comunidad se integra en el proyecto, no solo como productora activa de sentido, sino, más allá, como productora de contenidos (...) parte constitutiva de la creación. (Rubiano, 2014, p. 37)

El formato de la propuesta plástica, de tipo expositivo y acompañado de una instalación, integra los relatos visuales en soporte de cubos con y sin volumen. Los cubos sin volumen se exponen junto a siete citas textuales de los testimonios y se ordenan según la trama narrativa de los recuerdos; en consecuencia, la mirada panorámica de la exhibición representa el tejido social de la memoria colectiva. Los cubos con volumen se agrupan sobre una mesa de comedor con seis sillas. Cada cubo, al ser observado, desplazado y puesto para formar figuras, simboliza el habla y la articulación de nuevas memorias, un nexo entre los protagonistas y la audiencia.

La necesidad exhibir los relatos visuales responde a dos objetivos: a) metodológico, correspondiente a la fase de devolución de la experiencia participativa en que se concretan y observan los resultados de un proceso reflexivo, y b) la vinculación con el

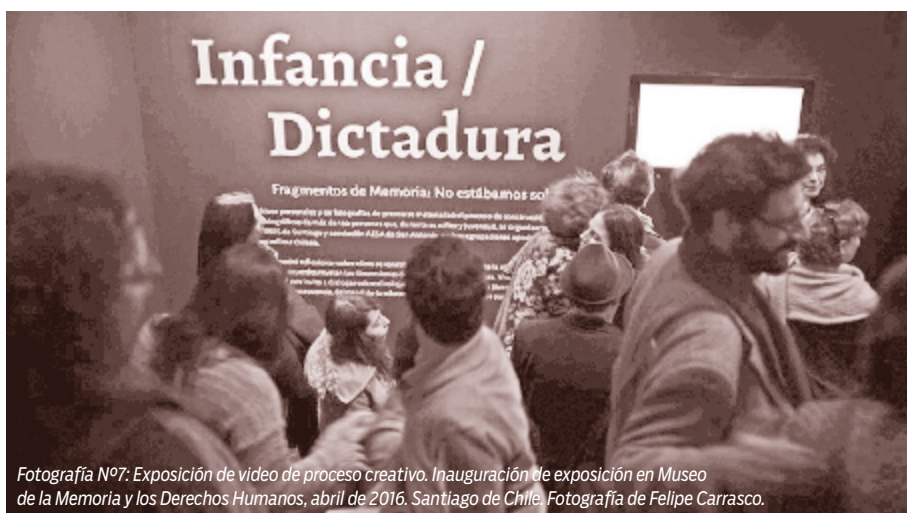
espacio público, en este caso un museo y una galería, para validar la voz de un grupo de personas que forman parte de la memoria nacional. El espacio público acoge y divulga las subjetividades por medio de sus tecnologías y tipos de mediación, creando encuentros sociales que producen nuevas memorias y conocimientos. La importancia del reconocimiento del testimonio en un espacio público es una instancia de reparación que visibiliza a las personas que no figuran como víctimas calificadas en los archivos recopilados por las comisiones Rettig y Valech. Otro aspecto relevante de las experiencias de arte participativo es que facilitan la introspección sobre dónde estaba, qué hice, qué pensé, qué sentí, qué hago, qué haré.



Instalación de cubos en comedor de la época. Inauguración de exposición en Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, abril de 2016. Santiago de Chile. Registro fotográfico CENFOTO.



Exposición de relatos visuales en soporte de cubo. Inauguración de exposición en Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, abril de 2016. Santiago de Chile. Fotografía de Felipe Carrasco.



Fotografía N°7: Exposición de video de proceso creativo. Inauguración de exposición en Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, abril de 2016, Santiago de Chile. Fotografía de Felipe Carrasco.



Exposición en Sur Gallery, septiembre, 2017, Toronto, Canadá. Fotografía de archivo proyecto Fragmentos de Memoria: no estábamos solos.

Descripción de la propuesta plástica

La propuesta plástica alude a la ausencia del habla; a la necesidad de generar diálogos en los espacios sociales; a las consecuencias del silencio en la cristalización de las emociones y la polarización de la sociedad; a la dificultad de crear espacios de reparación al mantenerse las tensiones políticas y sociales. También pone en juego la concepción de la niñez de la época, cuyas prácticas de crianza ubicaron a los infantes en un lugar pasivo, sin opinión legitimada, con poca reflexión y anticipación (Pavez, 2012).

Los relatos visuales se reconocen como autorretratos y la correlación de las imágenes contenidas en cada uno de ellos (cubos) se clasifican en cuatro tipos de memoria:

- a) **Memorias individuales:** autorretrato donde se revela la identidad visual del participante a través de un retrato ubicado en la parte superior del cubo sin volumen.
- b) **Memorias anónimas:** autorretrato donde no se incorpora el retrato en el cubo, dejando la primera cara totalmente en blanco.
- c) **Memorias ausentes:** retratos de jóvenes que perdieron la vida en el contexto de violencia política en dictadura y fueron mencionadas en la trama narrativa. El cubo sólo contiene en la parte superior el retrato y deja en blanco las demás caras, al ser imposible articular esos recuerdos individuales.
- d) **Memorias del olvido:** autorretratos completamente en blanco que representan las MA de personas que dieron su testimonio, pero no articularon su memoria visual. Estos cubos representan un tipo de silencio y su posible necesidad de olvidar en un contexto colectivo.

En términos generales, podemos mencionar que la trama de la MA y relatos visuales establece una relación directa entre tipo de violencia de Estado y sujeto político. La conciencia del entorno político de la época hace que niños y niñas determinen una acción y protagonismo, no necesariamente ligados a la cantidad y calidad de información ideológica o dogmática adquirida, ni tampoco a una clara reflexión sobre las prácticas genocidas que se reflejan en la naturalización de la violencia, como se aprecia en la cita de un participante: "... era como estar en guerra, lo bonito era que parecía que ibas a ganar la guerra" (Piñeiro, 2015).

La articulación de memoria sobre niñez en dictadura, a través del arte participativo, fue un proceso de resignificación y reparación que dio nuevos sentidos a las huellas imborrables y vinculó a sus protagonistas desde otra mirada, siendo el hacer político y social un camino para encontrar a esos niños y niñas que crecieron en un contexto de violencia de Estado. Desnaturalizar la violencia y revisar la trama emotiva de los recuerdos no es fácil, sin embargo, seguir silenciando sus consecuencias es no hacerse cargo de un pasado que hoy nos constituye como sociedad.

Es fundamental que las políticas y experiencias educativas, junto con las tecnologías disponibles en los museos, permitan visibilizar la diversidad de las subjetividades sobre el pasado de la dictadura, con el fin de discutir políticamente las prácticas sociales que permiten construir un patrimonio cultural inmaterial en Derechos Humanos. La

participación en los territorios y espacios públicos generan vínculos y redes sociales que aportan a la conciencia social. En esta experiencia tanto el proceso de articulación, creación y producción fueron esenciales para la resignificación del pasado, siendo el museo y la galería una instancia de validación que empoderó el ejercicio de recordar como una herramienta para el olvido y su resignificación, la construcción de una trama de reiterados recuerdos y sus sentidos, como diría Ruiz-Vargas (2002) la memoria no es olvidar aunque el olvido es una de sus funciones.

Referencias

Beltrán-Jaimes, J., Moreno, N., Polo-Díaza, J., Zapata, M., Acosta-Barreto, M.R. (2012). Memoria autobiográfica: un sistema funcionalmente definido. *International Journal of Psychological Research*. Vol (5). Núm. 2: 108-123.

Berroeta, H., Vidal, T. (2012). La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa. *POLIS Revista Latinoamericana*. Núm. 31: 1-17.

De la Barra, A. (2016). Venían a buscarme. [DV CAM]. Chile. Producción chilena.

Feierstein, D. (2012). Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Baró, I. (1988). Psicología social de la guerra: trauma y terapia. *Revista de Psicología*. Núm. 28: 123-141.

Manzanero, A.L. (2010). Recuerdo de hechos traumáticos: de la introspección al estudio objetivo. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense* 10. 149-164.

Piñeiro, S. (2015). Emociones contenidas en la trama narrativa de memorias autobiográficas de personas cuya niñez y juventud se desarrolló en el contexto de violencia política de la dictadura cívico militar chilena: un estudio preliminar (tesis máster). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*. Núm. 27: 81-102.

Rubino, E. (2014). Arte, memoria y participación: “¿Dónde están los desaparecidos?”. *Revista Hallazgos*. Núm. 23: 31- 48.

Ruiz-Vargas, J. M. (2004). Las claves de la memoria autobiográfica. En: Fernández, C., Hermosilla, A. (Eds.) *Autobiografía en España: Un balance*. (1a ed. pp.183-220). Madrid. España: Visor.

Ruiz- Vargas, J.M. (2002). Memoria y Olvido. Perspectiva evolucionista, cognitiva y neurocognitiva. Madrid. España: Editorial Trotta. Colección Estructuras y Procesos. Serie Cognitiva.

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte (2014). Lineamientos para la identificación del manejo del patrimonio cultural inmaterial. Bogotá. Colombia. Disponible en: <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/bitstream/123456789/93/3/Patrimonio%20cultural%20inmaterial.pdf>

Vasconcellos, C de Mello. (2013). Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica. *Memoria y sociedad*. Núm. 17: 94-105.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol. (14). Núm. 1: 55-65.

El lugar de las biografías de los detenidos-desaparecidos y la poesía de los sobrevivientes en los procesos memoriales de los Sitios de Memoria. El caso del ex CCDTyE “Olimpo”

**María Eugenia Mendizábal, Isabel Cerruti,
Marcelo López, Lorena Lasa y equipo de Trabajo
del Espacio para la Memoria y la Promoción
de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo.**

En este trabajo damos cuenta y analizamos los lugares que toman las Historias de Vida de los detenidos-desaparecidos y los poemarios en los trabajos de memoria desarrollados en los Sitios convertidos Espacios para la memoria y la promoción de los Derechos Humanos que fueron centros de tortura y desaparición de personas durante la última dictadura cívico militar en Argentina. Qué aporta al trabajo de transmisión y educativo el relato, o los relatos biográficos de los detenidos-desaparecidos; qué activa en quienes asisten a los lugares de memoria la presencia de la voz poética, del testimonio poético (además del literal) de los sobrevivientes de los lugares de exterminio. Luego de años de práctica y trabajo reflexivo nos proponemos compartir obstáculos, disyuntivas y utopías del trabajo de narrar lo inenarrable en los lugares que una vez fueron de desaparición tortura y muerte.

A partir de la recuperación de los ex Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) se ha abierto la posibilidad de realizar visitas a estos predios y de trabajar desde estos espacios temáticas relativas a los Derechos Humanos, la memoria y el pasado reciente de la Argentina, abriéndose también el debate sobre el “por qué” y el “para qué” acercarse a estos espacios.

Los años de debate y experiencia de trabajo nos llevaron a consensuar en torno a la importancia de superar una memoria literal en el relato sobre estos “sitios de memoria”. Una memoria que sólo recupere las prácticas represivas y el horror de la experiencia concentracionaria corre el riesgo de posibilitar que el dispositivo represivo de los “centros clandestinos” siga operando en la actualidad; generando miedo e inmovilización. Así, por ejemplo, entendemos que la narración del horror debe estar atravesada por la resistencia dentro y fuera del CCDTyE.

Pretendemos contribuir a la formación de sujetos críticos y autónomos; con capacidad de analizar y actuar sobre su sociedad, sobre el pasado y el presente. Buscamos, poner sobre la mesa las condiciones que hicieron posible este terrorífico pasado; sometiéndolas a la explicación, la comprensión, el análisis y las críticas de las diferentes generaciones; y por otro, intentar desentrañar cuáles de esas condiciones subsisten y bajo qué modalidad, como causas, consecuencias y permanencias.

Desde los comienzos del desarrollo del Programa para la Recuperación de la Memoria Histórica sobre el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Olimpo” (CCDTyE) se tenía en claro, entre otras cosas, que era necesario hacer del sitio un lugar de vida. Se establecía también que era necesario, asimismo, honrar a quienes fueron vistos allí, detenidos-desaparecidos sobre cuyos destinos aún no tenemos información oficial de ninguna clase. La construcción del “lugar de vida” convive con el lugar de memoria, dolor.

Entre las muchas acciones que llevamos adelante en pos de ir realizando estos objetivos, se encuentran la de triangular las listas de los detenidos-desaparecidos vistos por los sobrevivientes. A esto, sobrevino luego el trabajo de búsqueda de las fotografías de cada uno de ellos. Algunas de esas fotos estaban disponibles, otras no y encontrarlas fue (y en algunos casos aún es) un desafío, así como lo sigue siendo el conocer el nombre de todos los detenidos-desaparecidos que fueron mantenidos en cautiverio en el CCDTyE “Olimpo”.

El trabajo pedagógico y las visitas al Sitio se conformaron a partir de diversos momentos e intenciones y objetivos. Dar cuenta de las condiciones de emergencia del Terrorismo de Estado, sus formas y contenidos, su despliegue nivel territorial y sus intenciones económicas, políticas, además de ideológicas. Comprender sobre quienes se ceñía el terror desaparecedor y comprender los alcances disciplinarios del mismo, preguntándonos siempre sobre los para qué, por qué...

También estaba la necesidad de narrar la historia del lugar, su “biografía de objeto”, su origen civil su transformación de terminal de tranvías a ex CCDTyE. El Terrorismo

de Estado en el dispositivo concentracionario “Olimpo” sus responsables, su historia, las víctimas y los devenires de la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia. Se realizó el trabajo de señalización a partir de los testimonios de los sobrevivientes y con ayuda de fotografías tomadas en la visita de la CONADEP en 1984.

Al mismo tiempo y por sobre todo, fue tomada la decisión de no narrar generando terror y espanto, sino más bien hacerlo desde la mirada de los sobrevivientes; que repusieron para el equipo la insistencia permanente de resistirse al aparato genocida, a las instancias de de-subjetivación (Calveiro 1998), de ruptura de lazos que buscaban provocar los perpetradores en el Centro Clandestino de Detención. Narrar generando preguntas, trayendo aquel pasado a las preguntas éticas sobre este presente y la promoción de los Derechos Humanos hoy.

La irrupción de la poesía

En el marco de las acciones de reconstrucción del funcionamiento del ex Centro Clandestino de Detención Tortura y Exterminio “Olimpo”; como política pública de memoria iniciada en 2005, de la mano de la firma del decreto para la “conversión” del lugar en un Sitio de Memoria, fuimos realizando diversos trabajos de recopilación de información, testimonios, expedientes judiciales, y fotografías y videos acerca del funcionamiento del CCD y la historia del lugar antes y después de su uso como centro clandestino de detención.

Diversas personas fueron acercando materiales al sitio, entre ellos – y sobre todo al inicio del proyecto – fueron los sobrevivientes quienes más información brindaron. Desde listas, a testimonios, a fotografías, a objetos, se fue armando así un acervo desde el cual fuimos emprendiendo diversas tareas, desde la señalización del sitio, y muestras.

En un momento, una de las sobrevivientes del lugar, militante comprometida con las acciones que se llevaban adelante en el proyecto de “recuperación” nos acercó una copia de un libro que había sido escrita por el Viejo Guillermo Roberto Ramírez luego de su cautiverio. Se trataba de un poemario breve, publicado en el año 1986 en Estocolmo por Nordan Comunidad (una editora de índole comunitaria que estaba integrada por exilados latinoamericanos y ciudadanos suecos).

Comenzamos a leer los poemas y nos encontramos con un contenido que explicitaba al unísono el despliegue del funcionamiento del Centro Clandestino de Detención con anécdotas que informaban sobre situaciones de personas, detenidos-desaparecidos en ese lugar de tortura y muerte. Cada poema reponía estéticamente aquello a lo que apuntábamos desde la narrativa armada para conocer el lugar.

Los poemas describían desde un lugar distinto al del texto judicial. Es más, tuvimos contacto con el testimonio judicial del autor y allí no había espacio para mucho de lo narrado en los poemas. El testimonio judicial daba cuenta de la violencia y de la tortura, de la opresión dentro del Centro Clandestino de Detención y que hubo una búsqueda de sentidos, significados y resistencias.

El libro se llamaba “Eso no está muerto, no me lo mataron...”, y fue escrito por Roberto Ramírez: frente a una narrativa generalizadora y centrada en lo que quedó, en lo develado, en la materialidad del sitio; centrada en los trabajos de desvelamiento de materialidades ocultas vis a vis el funcionamiento del Centro Clandestino de Detención los poemas le intervienen como ventanas que abren sentidos, ampliando las posibilidades de dar significado a la experiencia concentracionaria.

La lucha contra la de-subjetivación, la búsqueda de sentido y la resistencia. Los poemas vienen a narrar desde la primera persona del singular del detenido-desaparecido, desde su voz al tiempo en que lo hacen como testigo de las acciones de sus compañeros, desde la socialización de información, desde la micro-política del cuidado, la gestión del hambre, y la desesperación y la esperanza.

Roberto Ramírez narra desde el recuerdo, ya estando afuera, regresado al mundo de los vivos, como aparecido. Los marcos referenciales están por fuera del canon testimonial con usos judiciales, traen la experiencia en primera mano e irrumpen en las visitas de modo imponderable.

Si bien ya habíamos decidido narrar al Sitio desde un lugar que no generara parálisis sino que alentara a la acción en el presente; y si bien se había acordado en referirnos a la resistencia – en cada ocasión en que se pudiera – en el marco de la visita al predio por parte de grupos, la llegada de los poemas nos abrió la posibilidad de que las experiencias de los detenidos-desaparecidos no sólo fuesen narradas en una “meta” voz generalizadora sino que pudiéramos – en muchos casos – bajar a tierra esa experiencia desde los versos.

Comenzamos, entonces, a entrar al sector del CCD junto a los visitantes con el libro del viejo Guillermo en la mano. Y cada uno de los que realizamos la visita al predio con grupos, leemos algunos de esos poemas en voz alta, o los damos a leer a los visitantes.

Uno de los poemas leídos:

Elías- Horacio

*Días y días de harina de maíz
hervida y nada más.
el pan es el gran ausente
Y una provocación:
o no hay
o no alcanza para todos.*

*Los guardias vienen a regodearse
a la hora del reparto.
saben que nuestra ansiedad
a veces provoca disputas.*

Es un desafío y lo aceptamos.

*“... hay 8 pancitos y somos 14.
Comeremos la mitad
y la otra para cuando el hambre
retuerza las tripas.
¿cómo guardarlos,
en quién confiar?
Por unanimidad
-casi un reflejo instintivo-
Elías y Horacio
serán los custodios.*

*Es la hora acordada,
el pan se reparte
sin una migaja de menos,
imagino en los ojos de todos
un destello de triunfo”.*

Irrumpen los poemas en el marco de la visita, generan esa bajada a tierra, particularización del relato, reponen y complejizan. Invocan del pasado, por medio de anécdotas, el pasado no puede ser traído en su totalidad (Ingold: 1996). Al narrarlo, al invocarlo desde el marco de las visitas en lugares de memoria, seleccionamos y recortamos.

Los poemas responden al imperativo de la política pública de reconstruir el funcionamiento del Centro Clandestino de Detención para las nuevas generaciones y al impe-

rativo dado tanto desde la Mesa de Trabajo y Consenso como desde los sobrevivientes, de hacerlo en clave de resistencia, dando cuenta de las estrategias por medio de las cuales los detenidos-desaparecidos se dieron estrategias de resistencia por la vía de la solidaridad, el cariño y la palabra.

Los poemas dan cuenta de la complejidad, la polisemia del dispositivo, su inscripción terrorífica y su reinscripción en clave de resistencia y solidaridad, de intento de sostener subjetivación, humanidad e identidad entre los detenidos. Su uso en el marco de las visitas al Sitio es de un sentido pedagógico claro. Traer la experiencia de los compañeros. Traer las voces de los sobrevivientes, las experiencias habitando lo inhabitable, el terror en su centro mismo. Tiene la intención de traer de la muerte, del pasado la experiencia terrorífica de los detenidos-desaparecidos, la voz política-poética de este poemario genera un registro distinto al de la mera información, al del mero dato, al mero imperativo de informar. Informa desde el afecto y la sensibilidad, es una intervención estética- política y ética en el medio de la visita.

Las historias de vida de los detenidos-desaparecidos

Una vez iniciado el proyecto, consideramos que era necesario comenzar a realizar un trabajo sistemático a través del cual recuperar las identidades de cada uno de los detenidos-desaparecidos vistos en el Centro Clandestino de Detención Tortura y Exterminio “Olimpo”. Nuestra idea era poder conocer, y luego dar a conocer, las diversas trayectorias de cada uno de ellos. Y a través de esto, traer y reponer el proyecto social y político al que adherían, los deseos y sueños del colectivo del que formaban parte. Al hacerlo se da cuenta de los muchos sentidos que su desaparición implicó e implica para sus seres queridos y para nuestra sociedad toda, generando un legado de testimonios y materialidades, desde donde las futuras generaciones puedan aproximarse a los compañeros para comprenderlos y entender así, aún más, lo que el plan de desaparición y muerte del Estado terrorista de la última dictadura cívico-militar intentaba borrar al desaparecerlos. Es decir, reponer una memoria de los detenidos-desaparecidos que apunte a la reconstrucción de las biografías, resistiéndonos activamente y mancomunadamente al intento de anulación de sus vidas, de la experiencia individual – y a la vez social – de sus trayectorias, de la urdimbre de proyectos políticos y de cambio social que desarrollaban por medio de sus militancias y múltiples compromisos.

En este trabajo realizamos, por un lado, entrevistas audiovisuales a familiares, compañeros de militancia, amigos, compañeros de trabajo, y a otras personas que puedan dar cuenta de diferentes aspectos de las vidas de los detenidos-desaparecidos. Los materiales que surgen van formando parte del archivo audiovisual del Programa del

ex CCD “Olimpo” y de la Mesa de Trabajo y Consenso. Al mismo tiempo, avanzamos en el armado de carpetas con diferentes papeles, fotos, documentos, cartas, etc., que permiten, desde el soporte de la materialidad, el acceso de la comunidad a las historias de los compañeros, a partir de la lectura y la reflexión.

Durante los talleres y las visitas al predio el trabajo con las historias de vida es parte medular de la experiencia que construimos con los asistentes. Transformar esas biografías en legado, acercar a los jóvenes y niños a los proyectos políticos y de transformación de la sociedad, a la que pertenecían cada uno de los detenidos-desaparecidos, ha demostrado ser central en nuestra propuesta. Asimismo, la presencia de la voz de los sobrevivientes a través de la lectura de un poemario en el trabajo de las visitas ha significado una intervención con imponderables resultantes: hemos registrado el lugar de lo estético-político, lo ético y lo testimonial aparecerse y tomar cuerpo de un modo inesperadamente sensible y cercano a la experiencia.

A partir del trabajo de reconstrucción de las biografías de los detenidos-desaparecidos, conseguimos reponer los proyectos vitales que ellos encarnaban y que iban a ser destruidos por el Terrorismo de Estado, de un modo asequible a las jóvenes generaciones.

Asumimos el desafío siguiendo los pasos de diversas experiencias, las carpetas de los deportados en Berlín y los álbumes familiares de los detenidos desaparecidos en Córdoba. En nuestro caso, además incluimos extractos de información sobre militancia y nos aventuramos a intercalar las historias de los desaparecidos con los proyectos políticos en las que se inscribían.

Los visitantes del sitio se relacionan con estas historias y biografías a partir de claves de lectura que proponemos en un espacio preparado y acondicionado para esto: la Sala de “Historias de vida”.

Al llegar a ese sector, venimos de ya avanzar sobre contexto histórico, funcionamiento del Centro Clandestino de Detención e historia de la recuperación. Las personas suelen decir que les gusta esta parte de la visita, que le gusta y les parece cálida. También hay quienes leen más de una carpeta o hacen preguntas. Podemos decir que venimos del lugar histórico donde sucedieron auténticamente los hechos, la masacre, lo terrible, lo catastrófico y desde allí accedemos a las historias de los detenidos-desaparecidos. Pensamos que la organización de los momentos ayuda al objetivo propuesto, encontrarnos con aquel pasado y al hacerlo comprendernos como sujetos históricos.

Las visitas cobraron nuevo sentido desde que estas vidas, biografías, pudieron ser puestas a disposición de los visitantes. el espacio los materiales las fotos, las materialidades

vienen a ser no sólo repositorios de memoria sino lugares de memoria en sí, constructores de una narrativa desde el afecto, una *memoria afectiva* puesta a disposición de los asistentes a través de las formas del recuerdo y su irrupción.

Podemos distinguir a esa memoria afectiva de quienes armaron las carpetas (familiares, amigos, compañeros y equipo de trabajo) disponibles en esa materialidad para los visitantes. Las historias de vida son material sensible de primer grado, son la experiencia narrada desde las cercanías del amor y el dolor y la experiencia: dicen también en los silencios, en las imposibilidades del decir. Pueden producir empatía e identificaciones, pueden generar admiraciones y sensibilidades de distinto tiempo. Dan carnadura a lo preexistente al terrorismo de Estado. En conjunto, con la visita y los poemas, con las nociones de resistencia que emergen en diversos momentos de la visita, con la información contextual que se da al principio de la charla, podemos decir que buscamos que intervengan sobre lo ideológico, no sólo desde la información sino, y más específicamente, desde la sensibilidad, devolviéndoles la dimensión humana a los detenidos-desaparecidos, y la dimensión humana *deseante* subjetiva y colectiva a la vez de la militancia en dichas circunstancias. Se habla del dolor, del horror, de la ausencia, de las construcciones de la memoria, de la búsqueda de justicia y del límite de lo narrable. Tenemos la intención de generar empatía, frente al dolor de los demás, con posiciones éticas frente al horror y la muerte sistemática y organizada y enmarcarlo en sus razones políticas y económicas.

Consideramos que, algo así como la posibilidad de escucha, de comprensión, se desnuda se hace transparente en este momento de la visita. Si al comienzo, en la charla del inicio se repone información histórica, y a lo largo por el sector que funcionó como centro clandestino de detención también se toma en cuenta las experiencias de intentos de resistencia de los detenidos-desaparecidos; en la sala de “Historias de vida” asistimos a la posibilidad de un vínculo con las biografías de los detenidos-desaparecidos mediadas por la memoria afectiva y sensible. Lo estético-político de este momento es imprescindible para la noción de saberes situados y para el intento de aporte a subjetividades críticas y sensibles.

El lugar del afecto en la reconstrucción de las trayectorias vitales de los detenidos-desaparecidos es central. Se recuerda desde el afecto y repone a la persona que falta, al detenido-desaparecido desde un espacio sensible y simbólicamente afectivo. El dolor de la falta va de la mano de la necesidad e imperativo de destacar la vinculación de cada uno de ellos, su ser: hijo, madre, padre, hermano, amigo, compañero, esposa, esposo... re insertarlos en la trama destruida tiene un sentido ético para quienes realizamos el trabajo y hemos podido corroborar diversos estados de ánimo y recepciones de quienes visitan el lugar y se ponen en diálogo con estas vidas.

Podemos pensar, luego de siete años de haber iniciado la sala de “Historias de vida”, que la conversación de este espacio con los momentos anteriores brinda una experiencia distinta a lo que los visitantes esperaban. Así, en lo imponderable de esta etapa de la visita se cristalizan sentidos y prácticas pedagógicas que vienen a aportar (no desde una noción “positivista”) a la información sino más bien a una perspectiva afectiva y esperanzadora, aportamos a la formación en el plano afectiva-sensible, y desde ahí las nociones del horror pueden conversar con otras nociones con importancia central en nuestra labor. Ponemos en contacto a las jóvenes generaciones con los detenidos-desaparecidos desde materialidades afectivas y sensibles.

Bibliografía

INGOLD, TIM (ed). (1996). “The past is a foreign country”. En: Key debates in Anthropology: 199-248, London: Routledge.

CALVEIRO, Pilar. (1998). Poder y Desaparición los campo de concentración en Argentina. 1976-1983. Buenos Aires: Colihue.



**DECIR LO
INDECIBLE**

VII CONGRESO


EDUCACIÓN, MUSEOS
Y PATRIMONIO

Organizadores

Comité de Educación y Acción Cultural (CECA – ICOM Chile)
Subdirección Nacional de Museos (Dibam)
Comité Chileno de Museos (ICOM Chile)
Ilustre Municipalidad de La Ligua
Museo de la Ligua

Auspicio

Instituto de Historia de la Universidad de los Andes



Desde la educación en derechos humanos, Magendzo (2015) plantea que los temas controversiales son tópicos sobre los cuales no existe un consenso al tratarse de temas conflictivos que fragmentan a la sociedad, lo que se manifiesta en la existencia de razonamientos disímiles y/o soluciones contrarias a un problema común. Las argumentaciones en torno a un “tema controversial” pueden ser públicas y reconocidas por los grupos en disputa, pero también pueden no ser visibilizadas dentro del contexto global.

A partir de los estudios críticos del patrimonio cultural existen diversos debates relacionados con patrimonio ligado a hechos e historias controversiales. Debido a que decir lo indecible en espacios patrimoniales puede generar resistencia y conflicto, es discutible que el trabajo en torno al conflicto solo promueva reconciliación y bienestar entre los pueblos, pues en ciertos contextos también es posible conseguir el efecto contrario (Meskell 2008; Butler 2011).

Este libro compila la reflexión y discusión ante diversas interrogantes que vinculan lo controversial con la educación y la acción cultural, en el ámbito de los museos y el patrimonio: ¿Qué estamos haciendo, museos y patrimonio, en el ámbito de la educación no formal y la acción cultural, respecto a estos temas? ¿Cómo nos hacemos cargo y proponemos acciones educativas que motiven la reflexión? ¿De qué manera motivamos el diálogo en la sociedad? ¿Cómo y qué lecciones son posibles de generar con el fin de forjar una comunidad consciente de su pasado y su futuro?