

Infancia y patrimonio: los objetos queridos



Irene De la Jara Morales
Museo de la Educación Gabriela Mistral
2013

Infancia y patrimonio: los objetos queridos

Irene De la Jara Morales
Museo de la Educación Gabriela Mistral
2013

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° 236777

SBN N° 978-956-244-284-8

© Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos – Museo de la Educación Gabriela Mistral

RUT 60.905.000-4

Chacabuco 365, Santiago de Chile

(56 2) 2681 8169

Responsable legal: Magdalena Krebs Kaulen

Textos: Irene De la Jara Morales

Selección de fotografías: Irene De la Jara Morales - María Fernanda Martínez Fontaine

Corrección de estilo: María Isabel Orellana Rivera

Imágenes

Fotografías digitales: Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral - Constanza Sandoval Browne

Fotografía de portada: Dibujo de niña de 5 años Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral

Primera Edición: Enero 2014

1.000 ejemplares

Diseño: Paulina Manzur Morales

Impresión: LOM Ediciones



🌀 A Ignacio, Sebastián y Diego, inspiradores eternos de mi trabajo y de mi vida 🌀

🌀 A mis abuelos Rosa y Luis, quienes hicieron de mi infancia un tiempo feliz 🌀

🌀 A mi querida madre, a quien debo el amor por los cuentos 🌀

Agradecimientos

 Por la paciencia, el buen humor, la mirada fresca, el café oportuno y la conversación nutritiva, agradezco infinitamente a mi familia.

A José - Pedro y Javier, por enseñarme todo lo que puede caber dentro de un lápiz azul.

A la DIBAM, especialmente a la Unidad de Estudios, a través de su PMG de Género, y al Programa IBERMUSEOS, por generar las coyunturas para que este libro se desarrolle y se publique.

A mis compañeros y compañeras de trabajo del Museo de la Educación Gabriela Mistral, porque contribuyen de múltiples maneras a fortalecer el trabajo con todas las infancias.

A todas las estudiantes en práctica de la carrera de educación parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que han pasado por el museo, por dejar huellas profundas y significativas en nuestra institución.

A Paulina Manzur, por el cariño y sensibilidad con que abordó este proyecto.

A María Isabel Orellana, por la confianza que siempre ha depositado en mi trabajo; por difundir, con seriedad e inteligencia, el trabajo con la infancia en todos los espacios de conocimiento; por el compromiso asumido en todas las instancias del proyecto y por la rigurosidad aplicada en la lectura de estas páginas.



A Fernanda Martínez, por su compromiso en el trabajo con los niños y niñas; por enseñarme a ver el mundo desde el enfoque de género; por su generosidad para compartir saberes y por la buena energía que deposita en todo lo que hace.

A las maestras que trajeron, durante muchas jornadas, a sus estudiantes de 4 a 6 años de edad al museo, entendiendo el esfuerzo y la responsabilidad que eso significó.

Y, finalmente, un agradecimiento infinito a todos los niños y niñas que han dejado su impronta en el museo, a través de sus dibujos, de sus relatos, de sus juegos y de sus canciones, porque nos han enseñado que el patrimonio y la memoria pueden vivirse de muchas maneras y explicarse desde múltiples lenguajes.

Índice

Índice	09
Presentación	11
Introducción	15
Capítulo I Modelo Educativo	19
Marco Conceptual	23
Ludicidad	24
Interactividad/Participación	28
Mediación	36
Significado	49
Didáctica	63
Metodología	78
Estrategias	80
Evaluación	97
Capítulo II “Los Objetos Queridos”	105
Descripción de la Experiencia	106
Palabras Finales	141
Referencias Bibliográficas	143

Presentación

Quizás por la naturaleza del museo (dedicado a la historia de la educación), el tipo de colecciones que alberga y las características de nuestro sistema educativo, traer al presente a niños y niñas de otras épocas y hacerlos dialogar con sus pares de hoy, nos pareció desde la reapertura del museo una necesidad urgente. No obstante, tensionar este espacio con esa infancia olvidada, excluida, segregada, negada, que emerge con fuerza en sus salas, significó para el equipo del museo recorrer un arduo camino, no exento de dificultades. Camino que se nos hizo más fácil gracias a la dedicación y el compromiso incansable que Irene De la Jara ha puesto en cada nuevo derrotero, en cada desafío que nuestras y nuestros pequeños visitantes nos plantean a diario. Creo que

en eso radica la mayor calidad de este libro, pues después de un profundo proceso de reflexión, en el que de-construimos representaciones y conceptos sesgados acerca de la infancia, fuimos capaces de construir con ellos y ellas un espacio más amable, más democrático y más significativo para todos y todas. Así, atendiendo al corpus teórico que guía nuestro actuar, desde las páginas de este libro la infancia emerge como un sujeto histórico capaz de modificar realidades complejas, entregándonos nuevas miradas acerca del patrimonio, la memoria y los roles de género.

Ahora bien, la tarea de posicionar a la infancia en el espacio museal, visibilizando sus aportes, ha sido un proceso de largo aliento. Cuando hace casi diez años iniciamos nuestra relación



con este segmento, entendiéndolo como un público que traspasaba con propiedad las puertas de nuestro museo, nos encontramos con muchas dificultades y falsas representaciones que apuntaban, generalmente, a una subvaloración o a un desconocimiento de estos usuarios y usuarias. Aludir a sus escasos años o a su pensamiento concreto fueron solo algunas de las razones argüidas, en ese entonces, por algunos de nuestros interlocutores para no trabajar con niños y niñas menores de seis años. Parecía que la barrera de la escolaridad o de la “alfabetización” -manifestada esta última en que supieran leer y escribir- impedía que pudieran expresar ideas, manifestar creencias o manejar valores como la amistad, la solidaridad, el compañerismo o la aceptación de la diferencia, negándole a las acciones de escuchar, verbalizar o expresarse a través del arte infantil, el contenido conceptual y profundo que las define. En este marco, entender la infancia como una entidad compuesta por personas con derechos culturales parecía en esa época más una expresión de deseo que una posibilidad concreta de transformar el espacio del museo con las voces y los talentos de niños y niñas en quienes, como muy bien señala

Gabriela Mistral, *“apenas si hemos reparado, tal vez a causa de su talla de vara y su aire de duendecillos”*. Sin embargo, a pesar de estas vicisitudes propias de la incorporación de cualquier tema relativamente complejo, adentrarnos en este mundo nos permitió, desde el comienzo, que surgiera en el museo la necesidad de reflexionar, tanto en términos teóricos como en la práctica diaria, acerca de la relación que debíamos establecer con este público. Esto implicó, por ejemplo, recapacitar acerca del concepto de infancia al que íbamos a adscribir, los atributos que le otorgaríamos y, sobre todo, cómo nos plantearíamos frente a ella. En este último punto cabe detenerse, pues la idea desde el comienzo fue establecer una relación horizontal y dialéctica que nos permitiera intercambiar conocimientos y construir en conjunto nuevos saberes.

A medida que pasaba el tiempo, y gracias a los aportes de nuestro público infantil, fuimos no sólo legitimando nuestro trabajo, sino abriendo, además, un pequeño surco para la consolidación de un programa a largo plazo. Dentro de esta misma línea, creamos el programa “Memorias desde la



marginalidad”, instancia que apunta a relevar la diversidad de narraciones que conforman los “grandes relatos nacionales”, permitiendo que la comunidad local, en este caso la infancia, tenga participación directa en la generación tanto de los contenidos tratados en el museo como en el acopio del acervo documental y patrimonial de la institución, aumentando de esta forma nuestras colecciones, principalmente a través del registro de relatos e imágenes. Cobijado bajo este programa nació el proyecto “Los objetos queridos” que se describe en la segunda parte de este libro, el que en poco tiempo, dada la relevancia de sus resultados y el impacto que tuvo en el equipo de trabajo, de la mano de Irene De la Jara se convirtió en un programa permanente, que nos ha colmado de satisfacciones personales y profesionales, esto último se refleja en el segundo lugar obtenido en la tercera versión (año 2012) del Premio Iberoamericano de Educación y Museos, convocado por el Programa Ibermuseos, cuyo reconocimiento y aporte económico, sumado a la colaboración permanente de la Unidad de Estudios de la DIBAM, a través de su PMG de Género, permite hoy que podamos presentar esta publicación.



Por todas estas razones, leer las páginas de este libro alienta a todos y todas quienes vemos en la infancia una fuente infinita y poderosa de saberes, especialmente a quienes trabajamos en el Museo de la Educación, pues representa para nosotros y nosotras el testimonio tangible de una faena realizada con esfuerzo, dedicación y desprovista, ciertamente, de cualquier atisbo de soberbia o arrogancia. Esperamos que, a partir de estas páginas, podamos dialogar y mirar a la infancia desde su grandeza, desde su infinita sabiduría y, sobre todo, desde el amor inconmensurable que niños y niñas ponen cada día en las actividades que les proponemos en el museo. Entender el patrimonio y la memoria desde su mirada inquieta es una oportunidad para nosotros los adultos de descubrir otros registros, otros códigos, otras formas de entender nuestro entorno y, por qué no, de entendernos a nosotros/as mismos/as.

Dra. María Isabel Orellana Rivera
Directora del Museo de la Educación Gabriela Mistral

"Un museo es un lugar
donde se cuentan historias"

Estudiante de 5 años



Introducción

“La infancia no sólo no tiene necesariamente que ver con la edad sino que cierta sensibilidad a la infancia como otra voz, como palabra del silencio, como forma del comienzo y el recomienzo, es necesaria para poder pensar con la infancia de los pequeños. La infancia es una voz de una intensidad que interrumpe la monotonía de las palabras dichas por decir, una palabra que piensa como si inaugurase el pensamiento. Esa voz y esa palabra no tienen dueños ni edad para ser dichas, y requieren cierta atención y escucha. La infancia inaugura, nace, propicia allí donde hay un lugar para inaugurar, para nacer y para iniciar un camino”.



Desde esta perspectiva, que generosamente nos muestra Walter Omar Kohan, es que nos planteamos el trabajo con la infancia. El camino escogido es el patrimonio, la historia y la memoria; el lugar es el museo; y la voz, corresponde a niños y niñas de la primera infancia.

Los museos conforman un espacio territorial y simbólico (objetivo/subjetivo) que permite, a quienes los visitan, transitar por su historia desde una dialéctica muy personal, pues, los objetos sólo cobran sentido en la medida que una persona los observa, los imagina, los relaciona, los ignora o los abandona. Y estos procesos son muy diferentes en cada individuo porque las experiencias de cada uno también lo son. Cuando una persona de seis años nos dice que el museo es el lugar *donde*

*vamos a ver cosas que nunca jamás hemos visto*¹, aún cuando sabemos que eso no necesariamente es literalmente así, lo que nos está indicando es que hay una expectativa de entrada que no podemos traicionar, hay un deseo de novedad y una avidez intrínseca de aprender. Cuando otra persona de cinco años nos señala que el museo es el *lugar donde se guardan las cosas que otros nos regalan*, lo que nos invita a ver es la importancia del regalo, de la herencia, de aquello que nos permite mantener una continuidad con nuestro pasado, con nuestra historia y con nuestros afectos.

1. Frase de un niño de primer año (6 años de edad)



La forma de observar la infancia nos entrega una forma también de relacionarnos con ella; así, si pensamos la infancia en un carácter “potencial”, las acciones pedagógicas recrearán la percepción de especie inacabada; si la pensamos en su forma “inexperta”, entonces sus respuestas y reflexiones carecerán, ante nuestros ojos y oídos, del peso político y filosófico que conlleva a veces la opinión; si la observamos en su forma “superficial”, entonces la oferta pedagógica y las expectativas carecerán de la complejidad que requiere cualquier desafío cognitivo.

En el caso del Museo de la Educación Gabriela Mistral, el propósito del trabajo con niños y niñas de educación inicial y primer ciclo básico circula en una especie de espiral virtuosa, pues esa línea de lectura que el/la niño/a establece con el objeto² no sólo lo nutre a él/ella en su desarrollo neuronal,

cognitivo, cultural y social, sino que le entrega al objeto una serie de nuevos atributos que le permiten al museo nutrir también su relato. En la relación de intercambio que se produce entre la infancia y el museo, el museo aporta conocimiento y un pasado que se puede explorar a través de sus objetos; pero la experiencia, relatos, dibujos y saberes, constituyen -en tanto memoria y en tanto información- el aporte esencial de la infancia al museo.

.....
2. Lo describe en su forma, en sus colores, supone los usos, genera criterios de semejanza o diferencia, imagina nuevas versiones, etc.



CAPÍTULO I

Modelo Educativo

☺ La Convención de Derechos del Niño ha instituido la idea de niño como sujeto de derechos, enfatizando en el artículo 12 que *“los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez”*. Sin embargo, la expresión y la opinión requieren, por una parte, conocer los asuntos en torno a los cuales gira el debate y, por otra parte, tener posibilidades de participación. Y aquí es esencial hacer la distinción entre participación y participación aparente, pues esta última implica, generalmente, que niños y niñas formen parte de un proyecto cuyas causas no comprenden y en

donde sus opiniones no tendrán mayor incidencia. Para que la participación sea genuina, deben cumplirse al menos cuatro requisitos. Roger Hart (citado en Trilla y Novella, 2001), señala que la participación implica que niños y niñas comprendan las intenciones del proyecto; sean conscientes de quien decide su participación y los motivos que la inspiran; tengan un papel significativo y no decorativo en el proyecto; y, conociendo la situación antes descrita, intervengan voluntariamente. Esto significa, por lo tanto, que las experiencias realizadas no implican sólo acto de presencia, sino intervención consciente que, en el caso del museo, tiene como consecuencia la toma de decisiones en el contexto de lo que, para la infancia, es significativo y relevante.



Niñas de 5 años que muestran el resultado de su reflexión acerca de cómo debe ser su escuela: con flores y muchas personas jugando.

Desde el paradigma socio-crítico, la infancia no sólo es considerada en su dimensión de sujeto de derecho, sino también en su calidad de constructora de cultura y operadora de realidades. Un museo, desde esta misma perspectiva, es un lugar vivo donde subyacen y convergen políticas, conflictos, relaciones de poder, decisiones, vivencias, ideologías, imaginarios, etc.; no es un lugar estático, neutro o inmune a las transformaciones sociales. En esta concepción, museo e infancia se entienden, por lo tanto, en una relación donde la realidad cultural, con sus objetos y puesta en escena, y la realidad social, con sus subjetividades e imaginarios, se afectan y transforman dejando en ambos una huella importante. Al igual que con las demás audiencias, se establece una relación horizontal y no jerárquica.

Esta manera de observar la relación entre el museo y la infancia no surge de la improvisación, requiere de conceptos, métodos, estrategias y sistemas de evaluación explicitados, claros y actualizándose permanentemente, especialmente si el escenario de participación -donde además existen expectativas

de aprendizaje y deleite- supone tiempos acotados de intervención.

Es desde esta reflexión que surge el Modelo Educativo del Museo de la Educación Gabriela Mistral, el que contempla un marco conceptual desde donde se desprende un tipo de didáctica y un tipo de evaluación.



"El patrimonio son las cosas que guardamos con afecto"

Estudiante de 7 años



Marco conceptual

“Cuando muchos de los que hoy somos docentes éramos chicos, la imagen del museo remitía a un espacio enorme y solitario, donde retumbaban las pisadas mientras uno iba avanzando hacia ‘La Cultura’. Eran lugares donde reinaba el silencio de lo sagrado, lugares de iniciación donde se suponía que, por osmosis, se aprendería a descifrar el contenido y el significado de lo que allí se exponía. En los museos todo era intocable y lejano. Unas señoritas, que eran como ‘las dueñas’ del Museo, y sabían todos los secretos, explicaban qué era cada cosa y uno, a veces, entendía.”

Alba S. González



El marco conceptual que presentaremos a continuación es un cuerpo de ideas y definiciones que respalda nuestro quehacer y permite entender el espíritu que subyace en nuestras actividades. Está constituido por cuatro conceptos: ludicidad, interactividad/participación, mediación y significado, los que contribuyen a organizar el trabajo en torno a una perspectiva pedagógica compartida y a dar, por lo tanto, una visión de conjunto en torno a las decisiones didácticas.

a) Ludicidad

El ser humano reproduce, mediante imitación, los patrones de conducta de su medio; la huella que esas experiencias van dejando en su cerebro y en su memoria, le permiten más tarde combinar todo el material acumulado para convertirlo en

algo nuevo. Esta actividad combinadora o creatividad, es una condición inherente al ser humano y le permite sobrevivir en la medida que transforma su realidad y se adapta a ella. *“Si la actividad del hombre³ se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente”* (Vigotsky, 1996:9)

3. Se ha respetado la cita literalmente, pero atendiendo al enfoque de género, entiéndase, de aquí en adelante, la palabra hombre, como ser humano.



Todo lo que ha sido inventado por los seres humanos obedece a esta condición creadora; se manifiesta en todas las dimensiones de la vida cultural, en la producción científica, técnica, artística, literaria, musical, etc. *“Cultura es, pues, un entramado de ideas que se ponen de manifiesto, como opina S. Beckow, mediante los actos y los artefactos que el ser humano produce y transmite con el fin de adaptarse al entorno en el que ha de vivir”* (Ballart, 2007:15). Sin embargo, la complejidad del proceso creativo no acaba en la producción, pues el ser humano, luego, necesita significar aquella producción con el sólo y ferviente propósito de dar sentido a su propia creación. *“La cultura es el mundo creado por el hombre. Este mundo es medido y estructurado por la significación, por el sentido que el hombre va imprimiendo a las respuestas que da a sus necesidades vitales, y que es impulsado por valores. La*



significación consiste en el sentido, la orientación, la finalidad, la clave de inteligibilidad y coherencia de los mundos que construimos”. (Schmidt, 1994:63).

Ser creativo/a implica, por lo tanto, modificar; esta modificación requiere como principal insumo la experiencia, pero la incorporación de la experiencia es sólo un primer paso, pues, si bien es cierto, el ser humano está constantemente adquiriendo experiencias -entendidas éstas como aquellas vivencias a partir de las cuales recogemos un conocimiento de vida- ellas deben organizarse para originar la reelaboración. Este proceso es complejo, pues no sólo depende de mecanismos perceptivos que originan la configuración de la experiencia, sino también de una capacidad cognitiva relacionada con la

forma en que el cerebro estructura y jerarquiza la información, además de estados motivacionales, relacionales y culturales. S. de la Torre (citado por Solar Rodríguez, 1999), señala: “... en las personas creadoras encontramos tensión emocional y sensibilidad, preparación y competencia, capacidad ideativa y transformadora del medio, esfuerzo y constancia en lo que proponen. Quiere esto decir que poseen un desarrollo elevado en cuatro dimensiones humanas: afectiva, cognitiva, imaginativa y volitiva. Desarrollar estas cualidades es convertir a una persona creativa en creadora.” (p. 75)

Si la creatividad es esa capacidad de transformar la realidad ¿cómo podríamos definir el juego? Si entendemos el juego como un determinado estado de conciencia, y el mundo cultural como la realidad objetiva (con todas las contradicciones que ello implica), entonces es posible plantear que juego y realidad conforman un sistema dialéctico muy interesante desde el punto de vista de la creatividad, pues en tanto la realidad se presenta al niño/a como una verdad, el juego, en cierta forma, constituye una antiverdad o realidad paralela o

realidad opuesta, pues es transformada en la mente y en el actuar de los/as niños/as. En el juego se configura un tiempo y un espacio diferentes, se conforma una atmósfera nueva con unos elementos que, aún tomados de la realidad objetiva, son transformados, dando como resultado otra verdad. “El ‘juego’ para Vigotsky es la manera que el niño pequeño tiene como modo de resolver la tensión entre deseo y satisfacción porque es el espacio que le permite entrar en un universo imaginario, lleno de ilusiones que aseguran el bienestar que no tiene en la realidad” (Bouzas, 2004:51). Este proceso que niega e incluye, que atrae y repele, constituye una síntesis altamente creativa.

Desde otra perspectiva de análisis, el juego se manifiesta como forma de lenguaje. Esto significa, en primer lugar, que vehicula conocimiento, permitiendo explorar todas las potencialidades del ser humano. Por ejemplo, el *jugar a volar* implica asociar a ese acto la mayor cantidad de información almacenada en la memoria: tener alas, desplazarse con velocidades diferentes, ensayar nuevos repertorios de movimientos en un mismo espacio, ejercitar la respiración, etc. Este “*como que o como*

si” es el mecanismo o fuerza inicial que permite generar estrategias para re-crear (en el estricto sentido del concepto) la realidad. En segundo lugar, el juego asociado a la palabra, permite entender el mundo en una sola unidad, es decir, la palabra volar (sonido) y el acto imitativo de volar (movimiento) encienden una asamblea neuronal auditiva y motora que en conjunto, fortalecen y potencian la comprensión coherente de la realidad. Esto se explica por el principio de paralelismo cerebral, que permite que las diversas informaciones se procesen de manera simultánea y en paralelo (Lavados, 2011).

El juego, como acto creativo, constituye una de las más altas formas de inteligencia, pues, además de transformar y reinventar el mundo objetual e ideal, implica coordinar y alinear la energía interna en el rumbo esperado por el niño o niña. Ignorar el juego como ejercicio que tiene una función en el desarrollo, implica suponer que la infancia es una miniatura del adulto; desconocer la fuerza del juego significa, además, obstruir la comprensión del proceso evolutivo (Bouzas, 2004).

En este sentido, el juego es, por lo tanto, *“el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz juego”* (Froebel, 1826:19).

Es importante precisar que este acto creativo no implica que el niño o la niña “modifiquen” el mundo objetual a través de ideas arbitrarias, pues a partir de esas ideas establecen acciones en el entorno, en consecuencia, hay una lógica. *“Ciertos rasgos particulares del objeto real en cuestión permiten la traducción hacia lo imaginario: acciones y objetos se funden en ‘un’ sentido. Es así que no cualquier objeto puede cumplir el rol del caballo. Entre la cantidad de objetos existentes, el niño elige uno: el palo”* (Bouzas, 2004:55).

Entre juego y realidad existe una relación de dependencia tanto emotiva (elección personal de los objetos) como racional (elección lógica de los objetos), es de alguna forma, una comunión entre el mundo racional y el mundo sensible, desde

donde se concilia lo variable con lo permanente y desde donde se suprime el tiempo en el tiempo.⁴

Creatividad y juego son entonces capacidades o condiciones inherentes al ser humano, son mecanismos de sobrevivencia que contribuyen a modificar la realidad significándola continuamente. Son instancias que requieren de la realidad para establecer con ella una relación de amor-odio; de negación y aprobación; son expresiones que apelan al sentido de lo humano más profundo, pues ambos necesitan -como condición indispensable- de la emoción y la razón. Crear y jugar son formas de comunicar, son lenguajes posibles de analizar desde su propia semiótica. Son trances que implican liberación y desahogo a estados de tensión y de sufrimiento a veces, son actos inteligentes que se alinean entre lo externo y lo interno, lo objetivo y lo subjetivo.

4. Ver "Cartas sobre la educación estética del hombre" donde Schiller plantea que el juego, como forma de impulso, es una manifestación de la libertad.

Aún cuando en el museo se establecen diferencias en la forma del juego, pues la actividad es guiada y en tiempos administrados, la atmósfera de trabajo busca conservar su espíritu, apelando al sentido de la alegría del aprendizaje, al sentido de la novedad de la información, a la posibilidad transformadora del trabajo de los niños y niñas y a su incidencia en diferentes aspectos del museo, especialmente en la visibilización e incorporación de nuevos discursos. El goce, la socialización, la libertad y la re-creación, son aspectos clave que se resguardan y se potencian, tanto en el recorrido como en la instancia de taller, donde el proceso y el resultado constituyen un juego creativo y con significado.

b) Interactividad/participación

Los museos -en tanto territorio- permiten un peregrinaje por la historia u otras áreas del saber, explorando un pasado (también un presente) común. En este camino las obras, lecturas y objetos van contribuyendo a configurar un relato que busca -nada más y nada menos- que el visitante se



Material que permite re-crear los dones de Froebel.

involucre con la exhibición, no sólo desde lo físico, como podría ser mover palancas, apretar botones, etc., sino también desde lo emocional, cognitivo y social. Incluso el hecho de mover o apretar elementos en la exhibición debe sugerir en el visitante un tipo de respuesta menos reactiva y más reflexiva. Sin embargo, la sobrevaloración de la interactividad por sobre la reflexión, ha generado en nuestra cultura la percepción de que a mayor efectismo, mayor aprendizaje, es el denominado enfoque *“activo o de ‘descubrimiento’, que suscribe la misma tendencia positivista acerca de la existencia de un conocimiento objetivo”* (Pastor, 2011:53). Cabe la pregunta: ¿Qué sucede con el objeto aparentemente silencioso? ¿Cómo hacer que el “misterio del objeto encerrado” constituya una novedad para quién lo observa? ¿Cómo convertir ese objeto en vehículo de memoria o de memorias?

La experiencia interactiva es un proceso complejo que se caracteriza por replantear los enfoques didácticos y apelar a nuevos tipos de comunicación, en donde los mensajes son intercambiados e interpretados y donde el estilo narrativo

lineal, paulatinamente da paso a un modelo que genera espacios para la libre elección, dentro de un amplio menú de posibilidades (Pastor, 2011). Es también un proceso íntimo que busca conectar al visitante con la exhibición, desde sus propios recuerdos, su propia experiencia y su propia humanidad. Esta conexión puede darse a través de sistemas que generen efectos visuales o contactos manuales con los objetos, pero no necesariamente los requiere como condición obligada, pues la interactividad, como ya se ha señalado, consiste más bien en un encuentro personal entre el museo y el visitante que lo interpela; es un encuentro de identidades y de memorias. Por una parte, cuando se observa una obra artística o histórica, un objeto o una fotografía, la mirada es siempre subjetiva. Lo que la obra le “devuelve” al espectador está siempre sintonizado con sus propias percepciones y representaciones; la información no es estándar, aún cuando puede existir un piso básico de ideas. Esto, sin duda, va configurando una manera de volverse hacia sí mismo, de encontrarse quizás con emociones íntimas e incluso desconocidas. Por otra parte, las obras en exposición son manifestaciones de un conocimiento, reflejan la historia

de una sociedad en un momento determinado, y, por tanto, conservan la identidad de un tiempo y cultura. María Isabel Orellana (2007), nos lo recuerda, a propósito del uso de la fotografía: *“A través de ellas nos vinculamos con horizontes lejanos, que nos hacen reflexionar, a partir de hechos cotidianos, acerca de la importancia de mirar hacia el pasado. Las mujeres de verdad inmortalizadas en estas imágenes representan cómo se transforma la historia”* (p 37).

Este encuentro entre sujeto y objeto contribuye a configurar las identidades de ambos, proceso no sólo cultural, sino también biológico y que nos invita a observar la relación entre individuo y realidad como una nueva unidad neurocultural. *“Percibir el entorno no es sólo la recepción, por parte del cerebro, de señales provenientes de un estímulo dado, ni mucho menos la recepción de cuadros directos. El organismo se modifica activamente para que el acoplamiento se lleve a cabo lo mejor posible: el cuerpo propiamente tal no es pasivo. [...] Percibir es tanto actuar sobre el entorno como recibir señales del medio ambiente”* (Damasio, 1997:251). Ambiente y ser

humano (museo e infancia, en este caso) no se entienden, en este enfoque sociocultural del aprendizaje, como entidades interactuando, sino como una unidad que se equilibra y reconstituye permanentemente.

Con la infancia es dable pensar que para generar aprendizaje es condición sine qua non, el efectismo. A menudo escuchamos que los niños y niñas requieren *poquita* información y más manualidad, mucho efecto visual y posibilidad de tocarlo todo, tratamiento superficial de los temas, tratamiento sólo de algunos temas, resultado inmediato, etc. De la representación que se tiene de la infancia surgen las prácticas educativas, las que luego devienen en culturas institucionales muy difíciles de erradicar, pues no se reflexiona acerca de ellas, dado que se instalan consuetudinariamente. *“Las creencias influyen sobre las decisiones y acciones de los profesores, de forma que organizan y estructuran su mundo profesional y reducen la necesidad de búsqueda de nueva información”* (Román y Díez, 2001:385).

Tanto la literatura clásica como la moderna, contribuyen a desmitificar esta serie de creencias acerca de cómo el niño o la niña aprenden. Revisemos algunos planteamientos:

Aprender desde lo obvio: Claparède (1921), señala que el conocimiento tiene valor en la medida que se integra a la vida de un niño dando satisfacción a una necesidad o respondiendo a la solución de un problema de adaptación. Esta dinámica la realiza el ser humano permanentemente, pues sin adaptación, cualquier organismo desaparece. Para que un determinado conocimiento sea valorado por una persona o grupo social, la relación con el ambiente o con la cultura debe, por una parte, ser seductora, pues de lo que se trata es de despertar ese *“interés profundo que remueve al individuo y lo excita a la acción, al esfuerzo, no el interés superficial que no ocupa sus ojos y sus oídos más que un instante. Con frecuencia se los ha confundido. Las representaciones de cosas, las imágenes, los experimentos con los cuales se ilustran las lecciones, interesan ciertamente a los niños. Pero este interés que nace del objeto es ineficaz, si no se halla mantenido por un interés más*

profundo, por una pregunta a la cual la observación del objeto debe responder” (Claparede, 1921:201). Lo esencial es que los conocimientos se construyan significativa e interactivamente, no aditivamente. En la medida que esto ocurre, estos nuevos conocimientos van abriendo otros campos de ignorancia, lo que se convierte, potencialmente, en un nuevo saber. Para que algo ignorado despierte la necesidad de ser conocido, es preciso que exista interés; para que algo sea interesante debe estar relacionado con su vida, de tal modo que el proceso cobre sentido. *“La adquisición de conocimientos no es sólo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia de los alumnos y con sus intereses concretos”* (UNESCO, 1994:22).

Por otra parte, la relación debe ser desafiante y compleja desde el punto de vista de los esfuerzos cognitivos y del pensamiento, porque ello permitiría que las personas tuvieran

una percepción más inclusiva del mundo (Goris, 2006). Cabe precisar que la complejidad no implica eliminación de la simplicidad, tampoco apela a la idea de algo completo, es más *“el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”* (Morin, 2011:23). Lo que hace el pensamiento complejo es articular dominios disgregados y aspirar a la multidimensionalidad del conocimiento.

Reconocer el valor social y pedagógico de los intereses, así como comprender que el ser humano es una totalidad compleja, en el ámbito de la infancia es crucial, pero implica escuchar y validar los discursos de la infancia, rompiendo la representación *“graciosa e ingenua”* que de ella se tiene para posicionarla en la zona de lo legítimo y verdadero, lo que requeriría, quizás, replantear la forma en que escuchamos a los niños y niñas, pues *“la infancia habla una lengua que no escuchamos. La infancia pronuncia una palabra que no entendemos. La infancia piensa un pensamiento que no pensamos. [...] Con la infancia sucede*

lo que con otros territorios que poblamos de negatividades: el insensato, el extranjero, el ignorante, el que no tiene sentido común, el que no habla nuestra lengua, el que no sabe. Sin embargo, suspender el sentido dominante, hablar otra lengua, dejar de saber lo ya sabido pueden ayudar a aprender nuevas palabras, a pensar nuevos pensamientos” (Kohan, 2006)⁵.

Aprender desde lo obvio significa, precisamente, que las preguntas son seguras, sin misterio, sin belleza, sin desafío y sin complejidad; las respuestas, por lo tanto, son conocidas, indiscutibles y elementales. La pedagogía de lo obvio mutila y destruye todo brote de curiosidad, de originalidad y de florecimiento.

5. Comentarios al XVIII Encuentro Internacional de Filosofía para Niños y Niñas de San Lorenzo del Escorial 2006. Centro de filosofía para niños. Recuperado desde: http://www.filosofiaparaninos.org/actividades/asociaciones/madrid/madrid_06/comentario_XVIII_Encuentro_Int_Fpn.htm

Tratamiento mecánico de la interactividad: plantear la idea de interactividad como sinónimo de acto mecánico carente de contenido y significado, bajo el supuesto de que los niños y niñas, más que información requieren actividad (entendiéndola en la reducida imagen de movimiento), implica, por una parte, subestimar la capacidad de razonamiento y reflexión de los niños y niñas, y, por otra parte, significa asumir el contenido como un elemento secundario en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, entender la infancia como básicamente incapaz de elaborar una idea -fundamentalmente porque el lenguaje hablado y escrito se está desarrollando- es pensarla en un lugar de minusvalía que nada tiene que ver con sus capacidades, sino más bien con una concepción de ser humano donde lo valioso ocurre secuencialmente después de la infancia. *“Estamos insertos en una cultura en la que se asume una linealidad temporal comienzo-fin. [...] El hombre es un ser mortal, no es un ser natal. Paradójicamente, el final como clausura de la vida tiene más relevancia que el empezar. [...] El comienzo del hombre es la infancia como experiencia anterior al lenguaje.*

Infancia etimológicamente significa ‘el que no puede hablar’ y ciertamente, como categoría primaria, la infancia representa una instancia anterior al lenguaje. En el hombre como ser parlante, como ser y lenguaje, el poder queda del lado del habla y, por ello, se pasa muy fácilmente de una situación de silencio de facto a una en la cual el silencio se plantea como deber. Así, niños y niñas deben estar callados y su única posibilidad es la de oyentes. Por eso, los adultos sienten seguridad cuando la infancia queda constreñida a la ‘oscuridad’ prelingüística de su comienzo” (Bustelo, 2007:140-141). Este concepto de infancia (inacabada y silenciosa), va tejiendo prácticas educativas que se sustentan en supuestos equivocados, negando posibilidades de comunicación y participación reales.

En segundo lugar, en lo que a contenido se refiere, es importante señalar que éste no es otra cosa que el aspecto o recorte cultural que se desea relevar, asunto muy interesante, tanto desde el punto de vista cognitivo como social, pues el acceso a los contenidos contribuye a que las personas manejen más elementos para construir su realidad y comprender su



cultura. Cabe precisar que observar el contenido como parte gravitante de la cultura, no significa adoptar una postura racionalista de la educación, dado que no se propone la incorporación y asimilación de contenidos de manera mecánica o memorística; se plantea más bien un encuentro entre lo que Coll llama la *“experiencia social culturalmente organizada”* (1997:31) y los sujetos sociales y culturales, lo que nos sugiere que en la adquisición del contenido no importa el valor intrínseco que alguien pueda suponerle, sino más bien la relación que se establece entre contenido y vida; la actitud emocional y la valoración que operan en el proceso de apropiación son los elementos que en definitiva darán significado al contenido cultural. Desde el punto de vista de la infancia, este encuentro interactivo se sostiene también desde argumentos neurobiológicos, pues *“la memoria de largo plazo selecciona sus objetos según valor, significación y familiaridad o posibilidades de asociación. A partir de este conjunto de antecedentes, puede sostenerse que una etapa muy significativa en la valoración del mundo es la primera infancia”* (Lavados, 2012:304).



Contenido exclusivo: pensar que ciertos contenidos culturales constituyen privilegio de un determinado grupo humano, en este caso adultos, es como señalara John Dewey (1946), actuar con excesiva presunción. El valor identitario que engloban los contenidos -en tanto parte de la cultura- no llega a todos los ciudadanos, pues *“sólo algunos pueden entenderlo”*. Esta pedantería de la que alguna vez habló Tolstoi refiriéndose a la vanidad docente, lleva en su espíritu la negación de la infancia, pensándola incapaz. *“En esta visión, hay una exaltación simbólica del niño como ‘futuro’, ‘hombres del mañana’. La ideología que está por detrás es un escape a la responsabilidad política, social y ética que tenemos hoy día con los niños”* (Cussiánovich, 2010:24).

En el contexto del Museo de la Educación Gabriela Mistral, la interactividad se concibe como ese intercambio entre memorias. Aún *“sin tocarlo”*, el objeto silencioso que espera en la vitrina, está lleno de secretos y misterios que pueden ser develados desde la mirada y la voz de la infancia, tarea que resulta imprescindible para otorgar sentido social a las

acciones culturales. (González, 2009). Los objetos del museo no se entienden sin la mirada inquieta y expectante de los niños y niñas, desde donde construyen el conocimiento de manera protagónica. Este protagonismo no debe confundirse con *“la idea de que toda actividad cultural infantil debe consistir en que los niños ‘hagan’ cosas. Mirar una obra de teatro de títeres, escuchar música, leer, pueden ser acciones muy activas en cuanto entrañen justamente procesos afectivos y cognitivos”* (Dujovne, 1995:100). Si bien es cierto los niños y niñas hacen cosas en los talleres, el protagonismo se entiende desde las representaciones y definiciones generadas por ellos y ellas, desde el dibujo entendido como código, todo lo cual da cuenta de su particular forma de ver y sentir el mundo, información que posteriormente forma parte de los discursos y saberes del museo.

Negar la posibilidad de conocer, cuestionar e interpretar el entorno (los objetos patrimoniales, en este caso) debido a que no se tocan, es generar pretextos para la exclusión, perpetuando la idea de que la interactividad es un acto insulso e impulsivo

que implica “tocar y correr”. Implica seguir pensando en una infancia que no reflexiona o que no piensa acerca de cosas importantes, promoviendo con ello la idea de que pueden observar la realidad, pero desde afuera, como en una postal, en lugar de estar dentro de ella transformando, transformándose y transformándose; y es finalmente, obstaculizar el ejercicio de la memoria, *“mayor tesoro que tiene el ser humano para extender puentes con el pasado”* (Ballart, 2007:30).

c) Mediación

La mediación procura que las personas hagan suyo lo nuevo conforme lo organizan en sus estructuras cognitivas y en sus esquemas de valores. Esta mediación entre la vida de los visitantes y la exhibición no constituye un camino unilateral, pues, en primer lugar, la mediación es un “puente” que permite el paso de ida y vuelta: todos enseñamos y todos aprendemos, por lo tanto, en todos los actores se producen los procesos de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento. Si fuera sólo un camino de ida, se transformaría en un asunto que Paulo



Buscando objetos para fotografiar.



El ejercicio de tomar fotografías implica focalizar la atención, hacer contacto con el objeto, seleccionar y contar una historia. Los libros de la vitrina parecen ser una opción para este estudiante.

Freire llama bancario y que restaría el carácter transformador al proceso. *“En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro”* (Freire, 1978:77). Este “puente”, en consecuencia, siempre constituye una oportunidad para construir y para construirnos.

En segundo lugar, la mediación tampoco es un proceso neutro, pues el lenguaje, su canal de comunicación, tampoco lo es. *“El lenguaje incide sobre el sujeto, en un inicio, por ser éste interpelado como sujeto parlante, o potencialmente parlante. Esta oscilación en la descripción que se presenta de los efectos del lenguaje sobre el desarrollo subjetivo, que nos lleva del ‘polo’ adulto al ‘polo’ del niño, no hace más que dramatizar su carácter interpsicológico. La actividad del niño es tempranamente significada por el entorno adulto,*

por los ‘sistemas de conducta social’ en los que su vida se implica” (Baquero, 2009:53). El lenguaje impone siempre una perspectiva desde donde se observan las ideas y plantea también una postura hacia aquello de lo que se habla. No se trata simplemente de entender el mensaje (lenguaje) como un medio; muchas veces el mensaje en sí mismo construye la realidad que se está transmitiendo y predispone a los oyentes a pensar acerca de esa idea de un modo específico (Bruner, 1989). En el paso de información, consecuentemente, se mueven posturas políticas, cosmovisiones, sistemas de creencias, sistemas de valores, etc., práctica que atiende al paradigma imperante, el que opera gobernando nuestra visión y organizando nuestro pensamiento (Morin, 2011). Por lo tanto, es fundamental hacer consciente esta situación para que el trabajo mediado ayude a que los actores sociales construyan su propia percepción sobre el contenido, animando a gestionar la duda, permitiendo la formulación de preguntas, la formulación de respuestas y la generación de sus propios puntos de vista, pues la conciencia se crea con la cultura y con un enfoque de ella (Steinberg y Kincheloe, 2000). En el caso

de la infancia este aspecto es muy relevante, pues se tiende a pensar que a los niños y niñas es necesario entregarles las ideas armadas: contenido y juicio de valor ya fusionados, integrando dichas ideas de manera aditiva a su pensamiento. Esta forma de concebir la educación le resta vitalidad, creatividad y efectividad al proceso, pues al estudiante sólo le queda la posibilidad de memorizar mecánicamente lo que escucha y asumir como verdadera la información que obtiene. Ahora bien, el trabajo mecánico, como señala Ferrière (1927), puede ser útil sólo si sirve a despertar las predisposiciones de los individuos. Pero la productividad sólo se logra *“cuando el espíritu hace la síntesis entre antiguas y nuevas representaciones, cuando establece relaciones entre ellas para crear una unidad superior”* (pág. 203). Sólo de esta forma la mediación puede producir el aprendizaje potente al que refiere Hopkins (2009), aludiendo a la habilidad de los y las estudiantes de responder con éxito a las tareas externas y a las tareas autoimpuestas, particularmente para *“integrar conocimientos adquiridos previamente y conocimientos nuevos; adquirir y usar una gama de habilidades de aprendizaje; resolver problemas individualmente y en grupos;*

pensar cuidadosamente acerca de sus éxitos y fracasos; evaluar evidencias en conflicto y pensar críticamente; y aceptar que el aprendizaje incluye incertidumbres y dificultades” (pág. 60).

La mediación, en tercer lugar, nunca es un proceso “inocente”, pues se media un contenido por sobre otro y una metodología por sobre otra, estableciendo en este acto un mecanismo de poder. Si bien es cierto, la selección de contenidos puede tener buenas intenciones, en tanto se piense que es un contenido necesario, útil, interesante, etc., se requiere de procesos de negociación que contribuyan a que la selección sea democrática y justa; y de espacios de problematización que permitan tratar cualquier contenido desde la práctica de la libertad, entendiendo a los individuos como seres concientes y en relación con el mundo (Freire, 1978). La mediación, tanto desde los contenidos como desde el tratamiento de los mismos, contribuye a forjar procesos cognitivos (memoria, lenguaje, pensamiento) y procesos sociales. *“Los seres humanos son el producto histórico de los mecanismos de poder [...] las personas hacen la cultura, pero la cultura hace a las personas.*

El significado surge de este laberinto, y la conciencia individual se moldea por esta interacción y las maneras de ver (las ideologías) que produce” (Steinberg y Kincheloe, 2000:24). En este contexto, la pregunta, el saber y la experiencia del otro constituyen elementos gravitantes en la organización de la información, así como en la conformación de un tipo de ciudadano o ciudadana. En el caso de la infancia, esta situación reviste mucha importancia, pues en el proceso de su desarrollo, “el niño asimila no sólo el contenido de la experiencia cultural, sino también los medios, los procedimientos y las formas de comportamiento cultural” (Bouzas, 2004:25). En este marco, se piensa que la mediación con niños/as debe concebirse con unos pocos contenidos fáciles y desde un enfoque simplista y superficial, fundamentalmente, porque se subestima su capacidad de razonamiento y se subordinan sus opiniones a los criterios de validez establecidos por el mundo adulto, pues “el mundo adulto sabe que puede decidir sin necesidad de que los niños digan su propia palabra sobre lo que les ataña. Los niños, niñas y adolescentes son prescindibles para los grandes diseños sociales, políticos, económicos, culturales”

(Cussiánovich, 2010:27). Al decir de Bourdieu (2008), la infancia así observada viene a constituir un habitus -una forma de pensarla y sentirla- que la sitúa en una posición inferiorizada en la sociedad atendiendo sólo a cuestiones etarias, lo que produce una serie de ejercicios pseudopedagógicos en torno a ella y la deja en desventaja en lo que al acceso de determinados bienes culturales se refiere.

Finalmente, la mediación no es sólo un acto social, sino también biológico, pues por nuestra común arquitectura neurobiológica, las percepciones, aún siendo tan diferentes de un individuo a otro, son coherentes con la realidad *“física, tecnológica y cultural en que cada uno vive, y compatible con el de los otros y comprensible por ellos”* (Lavados, 2012:96), lo que nos permite actuar con determinada lógica en nuestras relaciones. Además, la biología humana realiza sus propios procesos internos de incorporación, depósito y recuperación de información. *“El ingreso de la información está mediado por los sistemas perceptivos y atencionales, y los procesos de recuperación, por los dispositivos ejecutivos, es decir, por*

aquellos encargados de programar tareas, con sus metas y submetas correspondientes. Dado que ellos activan conductas, siempre la recuperación de información está determinada por su uso” (Lavados, 2012:158). Cabe precisar también que lo que el cerebro decide recordar siempre está mediado por procesos emocionales conocidos como sistemas de gratificación (Céspedes, 2008). Esta separación entre lo biológico y lo cultural atiende sólo a cuestiones didácticas, pues tanto la neurobiología (dispositivos y funciones innatas) como la cultura (aprendizaje, contenidos, habilidades adquiridas) contribuyen a la evolución del ser humano (Lavados, 2012).

Por lo tanto, la mediación es un acto plurilateral, dinámico, ético, emocional, político, histórico, social y biológico, mediante el cual las personas hacen suya la cultura a la que pertenecen. Desde esta perspectiva, la mediación constituye un acto educativo en cuyo seno se produce (o debiera producirse) el diálogo vital entre cultura e individuo, pues, como señala Coll (1997), a través de la educación se realiza ese traspaso donde los *“grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar*

la experiencia culturalmente organizada y a convertirse, a su vez, en miembros activos y en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecen su desarrollo personal en el seno de la Cultura del grupo, haciéndoles partícipes en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos Educación” (p 28).

Desde el Museo de la Educación Gabriela Mistral, el proceso mediador se entiende en esta mirada amplia, donde la posibilidad del aprendizaje está siempre viva, pues, así como el museo es una oportunidad para explorar la historia a través de los objetos, del mismo modo los relatos, dibujos y productos materiales de la infancia, constituyen parte importante del insumo cultural e intelectual cotidiano que permite ir redefiniendo conceptos, metodologías y políticas dentro del museo. Ocurre con los relatos de la infancia lo que ocurre con los objetos cotidianos: cambian su categoría cuando ingresan al museo. *“Esta mutación permite que, en algún momento, por una intención deliberada de uno, o unos cuantos, estos objetos se trasladen física o simbólicamente a otro espacio, también*

cargado de alteridades y subjetividades, donde emergen como objetos de museo. Así, pasan a formar parte de colecciones, de clasificaciones, de disposiciones y catalogaciones, en que se reúnen, recontextualizan y resignifican elementos muchas veces antagónicos, o no dialogantes, en su contexto de origen. Aquí, cobran nuevos sentidos y rescatan otras identidades en un espacio recreado, en que deliberaciones y negociaciones de otros los reinstalan en el espacio público como objetos con valor patrimonial; valor que, dicho sea de paso, no es asignado por las instituciones sino por las propias comunidades que les atribuyen un sentido real y, de una u otra forma, legitiman que atraviesen este umbral” (Orellana, 2008:31). Así también, la impronta de la infancia constituye una voz cultural nueva que, como señala Kohan, inicia nuevos caminos. Las cosas que niños y niñas dicen son también saberes; se cruzan con los contenidos del museo visibilizando realidades, perspectivas y definiciones nuevas, dando en consecuencia, otros argumentos a los discursos o generando, derechamente, nuevos discursos.

La convicción de que en la infancia hay nuevos saberes que construyen y significan la cultura, operando además sobre ella, permite que en ese proceso de mediación o en ese “puente” transiten y se comuniquen las historias del museo y de los niños, revirtiendo el sentido incompleto que puede despertar la palabra infancia para *“traducirla en aquello que nos depara siempre una novedad, que nos sorprende y nos hace pensar activamente; pero también a lo que damos un lugar de saber significativo”* (Grau, 2011:46).

La mediación con la infancia se instala en una atmósfera de comunicación propia de la niñez, donde no necesariamente las palabras o la cultura verbal vehiculan las ideas. *“La palabra infancia habría señalado un lugar minusvalorado en una cultura donde las palabras son consideradas como la señal de inserción en el mundo humano, la distancia de lo animal. Entonces, si se privilegian las palabras como constituyentes de sentido y significado, niños y niñas que no hablan y a quienes no se les da voz, todavía no parecen haberse constituido como personas. Pero ocurre que, de algún modo, a todos no nos*

alcanza el lenguaje para decir lo que necesitamos decir, nos falta el lenguaje y, en ese sentido somos infans, infantes en la vida” (Grau, 2011:46). A partir de esta premisa, los dibujos y objetos elaborados conforman la evidencia de procesos de pensamiento y negociación en torno a diversos asuntos, a veces controversiales, y acerca de los cuales los niños y niñas siempre tienen una pregunta, una solución o una demanda. Estos dibujos constituyen la *“materialización de una emoción fortísima, la encarnación de un sentimiento que encuentra en la violencia de las imágenes una expresión a su medida. El niño ante una inmensa hoja de papel está tan seguro como el acróbata que se lanza desde un trapecio. Crear es un acto natural para él y, siempre que se ejercite, se convierte en un instrumento de un verdadero lenguaje [...] es una expresión académica a su manera que obedece a leyes particulares a las que el niño no puede escapar. Pero no son leyes de estética; el arte infantil posee una verdadera ‘gramática plástica’”* (Stern, 1965. p 6). En tanto lenguaje, estas formas no son neutrales. A medida que fluye el diálogo afloran contenidos y puntos de vista que se imponen por sobre otros. De este modo, niños y

niñas atribuyen valor a determinados objetos explicando las causas de su elección; construyen relatos nuevos imaginando otras realidades (otra escuela, otras formas de relación entre hombres y mujeres, etc.); y re-escriben el patrimonio a partir de su propia lectura, entendiendo la lectura en un sentido amplio, *“como una forma de conocerse a sí mismo, de descifrarse y de descifrar el mundo, de encontrar en los libros y en los objetos de la cultura alternativas para el crecimiento, para el diálogo, para favorecer el pensamiento y para desarrollar la sensibilidad [...] leemos desde antes de empezar el proceso de alfabetización propiamente dicho”* (Reyes, 2007:24).

En el Museo de la Educación, el proceso de mediación se establece en torno a ciertos criterios inspirados en lo que Reuven Feuerstein denomina Experiencia de Aprendizaje Mediado, la que tiene como objetivo enriquecer la interacción entre las personas y su medio ambiente, a través de experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato (Fuentes, 2009); se realiza sobre la base de necesidades culturales modificando el ambiente y muy especialmente, la capacidad cognitiva del sujeto, cuyo



desarrollo no sólo obedece a un tema de maduración y de interacción permanente con el mundo, sino que además, es el resultado *“de la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado, por la que se transmite la cultura”* (Fuentes, 2009:12). Estos criterios van orientando el trabajo museal y dado que, en nuestro caso, las vitrinas impiden tocar los objetos, la modificación del ambiente se traduce en acompañar los objetos patrimoniales con materiales diseñados especialmente para ellos, creando una unidad didáctica que ayuda a los niños y niñas a comprender la información de manera coherente, a la vez que permite al museo conocer sus representaciones en torno a esos objetos relevando el patrimonio y no relegándolo.

Desde esta manera de entender la experiencia mediada, Feuerstein plantea ciertos criterios, que deben considerarse como factores esenciales en el proceso, pues son los responsables de la modificabilidad del ser humano. En el museo se destacan cuatro.

criterio 1: Intencionalidad y reciprocidad

El propósito de este criterio es encender una conciencia colectiva que permita el compromiso desde la convicción y el involucramiento. Se logra mediante las siguientes estrategias:

Claridad en los propósitos: ayuda a orientar los esfuerzos, el sentido de las acciones de todas las partes y la selección de los recursos tanto materiales: objetos, réplicas patrimoniales, cuentos, entre otros; como no materiales: preguntas, información, rutas, etc.

La claridad en los propósitos nos ha permitido explorar cómo los niños y niñas definen museo, cuáles son sus expectativas (no las del o la docente) y cuál es la utilidad del museo en la vida de alguien. Frente a cualquier respuesta se intenciona la idea de *Museo como posibilidad de aprender algo*, premisa en torno a la cual giran las estrategias y recursos del museo.

Focalización del estímulo: los objetos del museo se trabajan en una unidad didáctica a la que se le denomina “estación



de trabajo”, constituida por réplicas fotográficas, réplicas de objetos y otros materiales de apoyo que acompañan al objeto en exhibición. Esta estación no es más importante que el objeto, junto a él conforma un todo nuevo que permite centrar la atención en la información que el objeto presenta, así como en la experiencia de los niños y niñas que lo descubren, describen y comparan.

Repetición de la información: se usa la repetición con diferentes formatos. Por ejemplo, orales: se repite con distintas palabras una misma información y se pregunta de variadas maneras para saber si se ha adquirido el contenido y para rescatar lo que ellos y ellas han considerado relevante. Una segunda forma de repetir es mediante canales visuales como imágenes de cuentacuentos relacionados con los contenidos de la vitrina o del espacio trabajado; con objetos didácticos como cajas de materiales, títeres, elementos desmontables; y con réplicas de objetos patrimoniales. De este modo se utilizan diversos canales sensoriales dado que “la información visual se conecta además con otras modalidades perceptivas (auditiva,

olfativa, táctil, etc.), con lo que la información se hace aún más compleja, porque integra la información de varias entradas en imágenes globales del mundo exterior y de la posición que uno ocupa en él” (Lavados, 2012:41) y se intenciona la memoria enfatizando en las capacidades de registrar, codificar, almacenar, mantener y recuperar la información reforzando la secuencia lógica de estos procesos de memoria.

Verbalizar o comunicar: se intenciona el lenguaje verbal (oral y escrito) y el lenguaje artístico, especialmente porque interesa conocer, visibilizar, rescatar y difundir los relatos de la infancia. En este sentido, *“el acto de pintar es, ante todo, la formulación de una confianza [...] Las imágenes adoptan el valor de palabras y adquieren un sentido particular [...] lo que no puede expresarse en el lenguaje verbal halla aquí su escritura”* (Stern, 1965:36).

Criterio 2: Significado

El propósito de este criterio es despertar en el individuo un interés por la tarea y por la finalidad que ella cumple en su



propio aprendizaje, para lo cual se requiere del fortalecimiento afectivo que permita la apertura y la aceptación del niño o niña para entrar en el juego de los significados y resignificaciones. Cada vez con más precisión, la neurociencia nos demuestra que existe una relación muy estrecha entre los afectos, el goce, nuestra memoria (biológica e histórica), y las decisiones que los seres humanos tomamos en el transcurso de la vida. Así, lo que el cerebro decide recordar estará mediado por procesos emocionales que tendrán un impacto en nuestras acciones y en nuestra voluntad.

Aunque este criterio parezca pretencioso, especialmente por el escaso tiempo de permanencia y por la corta edad de los párvulos, los relatos de ellos dan cuenta de una forma de ver y estar presentes en el mundo, lo que demuestra las conceptualizaciones, esquema de intereses y significados atribuidos a ciertos elementos de su realidad cultural y social. El análisis se realiza en torno a la selección de los objetos; definiciones de museo, de patrimonio y de escuela (entre muchos otros conceptos) y forma en que ellos analizan y arman



su taxonomía. Por ejemplo: cuando deben escoger, entre todos los objetos de su escuela, sólo uno que “imaginariamente” podría estar en la vitrina del museo, es interesante la elección, pues en su mayoría son objetos de trabajo escolar como lápices, hojas, rompecabezas o libros de cuentos; y juegos de patio: resbalines, cuerdas, pelotas, etc. Esto nos habla de las valoraciones asignadas a los espacios y a los tiempos de su escuela. En sus dibujos se observa que los objetos que “merecen ser recordados” son escogidos, además, atendiendo a criterios de afecto: *porque me gusta, porque es mi preferido, porque están mis amigos, porque me encanta dibujar, porque es donde juego, etc.*

A medida que los niños y niñas tienen más edad, la mayoría de las elecciones se relacionan con el recreo más que con el aula, lo que habla de nuevas percepciones, experiencias y valoraciones del espacio escolar.

Criterio 3: Trascendencia

El propósito de la trascendencia es entender que lo aprendido puede tener un efecto en situaciones nuevas, lo que implica “abrir” los conceptos a otros contextos, dando posibilidad a la resignificación de estos conceptos y extendiendo su uso a situaciones más allá de lo inmediato. Se logra mediante las siguientes estrategias:

Relación: niños y niñas tienen la posibilidad de establecer relaciones de distinto tipo: asociaciones, comparaciones, correspondencia. Se intenciona a través de ciertas preguntas que los interpelan desde lo intelectual hasta lo afectivo. Existe además un marco histórico en cada relato, por lo tanto, también se establece la relación temporal entre los acontecimientos.

Apuntar a lo pertinente: frente a cada objeto patrimonial y sus respectivas estaciones didácticas, los niños y niñas deben evidenciar (mediante la palabra o el dibujo), qué de aquello se relaciona con su escuela, con su país o con su vida.

Proyectar: finalmente estas actividades apuntan a que los niños y niñas “imaginen” una nueva escuela, una nueva sociedad o nuevas relaciones entre hombres y mujeres, proyectando sus anhelos en la creación de un producto. Al mismo tiempo, se busca que visualicen su escuela u otro entorno significativo en muchos años más, al tratar de encontrar en esos espacios un objeto posible de “musealizar” (de ser recordable).

Criterio 4: El ser humano como entidad cambiante.

Como se trata de un museo de historia, los objetos dan cuenta de la evolución material, pero al mismo tiempo, de la transformación social. En este sentido, la mayor parte del trabajo se realiza en torno a una situación-pregunta. Un ejemplo de ella es la siguiente:

Los niños de antes deseaban ir a la escuela, lo que luego se convirtió en Derecho. ¿Qué anhelo desearían ustedes convertir en Derecho hoy?

La mayoría de las respuestas tienen que ver con la posibilidad de *poder llevar los juguetes al jardín, de tener más música, de poder estar en la sala con las madres, de tener espacios más verdes*, entre muchas otras; respuestas que muestran los distintos niveles de reflexión, la comprensión acerca del ser humano como persona que cambia y que requiere de nuevas cosas (sujeto histórico) y su juicio acerca de la sociedad como espacio dinámico y relacional.

d) Significado

La exposición del museo, para ser entendida, significada y resignificada, requiere de algunas condiciones; una de ellas es que el visitante vincule el objeto a su propia vida: a sus recuerdos, a algún conocimiento, a una idea remota, a una imagen, a una emoción, etc., sin embargo, en numerosas oportunidades los objetos no se parecen a nada conocido, *“muchas veces los objetos expuestos parecen ilustraciones de un libro que no está presente. El visitante que no conoce el tema, o no está familiarizado con ese tipo de piezas, se queda*

afuera, observa un conjunto que le resulta mudo, porque los objetos hablan por sí mismos sólo a aquellos que los pueden incorporar a una red de conocimientos previos” (Dujovne, 1995:15). Es preciso entonces, fortalecer estrategias de mediación que inviten al público a transitar por la exhibición realizando un ejercicio de pertenencia y apropiación de la cultura, lo que se logra relacionando lo nuevo con lo antiguo, lo desconocido con lo conocido, lo inesperado con lo sabido, lo incierto con lo seguro.

Una segunda condición dice relación con el contacto con otros; el significar algo implica haber negociado, haber realizado un diálogo, haber sido mediador o mediado en cualquier escenario de la vida. *“Lo que aprendemos es, entonces, explicable sólo a partir de prácticas sociales. Éstas determinan, en un contexto determinado, cómo conocemos, lo que conocemos y su significado”* (Sagástegui, 2004:31). En el caso de la escuela o del museo es de innegable valor la socialización de la experiencia previa de niños y niñas, las formas de representación de la realidad así como la representación misma, pues ello constituye

la atmósfera precisa de intercambio cultural. *“Los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de saberes.* (Díaz, 2003:4).

El museo, desde esta perspectiva del significado, es un espacio con objetos que representan ideas, con objetos-signo que se manifiestan en la mente de las personas de maneras muy diversas. Son objetos que han sido extraídos de su hábitat cultural primigenio para ser recontextualizados y vivificados en una nueva relación con los visitantes. *“El lenguaje de los signos por medio de los objetos es riquísimo potencialmente, como lo es el lenguaje del cuerpo o el lenguaje verbal, porque los seres humanos en sus necesidades de comunicación han sabido sacar partido del mundo material que tienen a su disposición”* (Ballart, 2007:84). Al mismo tiempo, esos significados surgen en contacto con un otro, que puede o no

estar presente en la exposición, pero que indudablemente ha existido en el resultado final de la reflexión, pues para que un objeto signifique algo debe emplazarse en un *“contexto social-cultural determinado que admita la posibilidad del acto de comunicación”* (Ballart, 2007:85).

Ciertamente el contexto social nos irá dando una imagen mental o representación más o menos coincidente con la realidad cultural, de esta manera, los objetos del museo son medios informativos muy interesantes y constituyen una evidencia que contribuye a entender una realidad, a veces, muy compleja. Por ejemplo, objetos como la cabina de castigo o la palmeta de castigo, son testimonio de lo que implicaba el sufrimiento de un niño en el espacio escolar. Aún cuando los niños y niñas pueden dar sus propias definiciones de castigo, entenderlo en el complejo escenario de la escuela del siglo XIX es muy difícil, pues son prácticas prohibidas en nuestro país; sin el objeto que da cuenta de ello, cuesta imaginar el encierro o la tortura. La cabina y la palmeta entonces, cargan una importante cuota de información que nos instala en



otro tiempo y en otra geografía dándonos la posibilidad de imaginar un pasado lejano. Esto es muy valioso desde el punto de vista del conocimiento, pues, si no se tiene como referencia la palabra *castigo*, el objeto cabina es observado como un mueble corriente; es la palabra **castigo** la que hace observarlo de otro modo y detenerse en toda la información que pueda ser extraída de él, es la palabra la que hace despertar la curiosidad de entender la relación entre cabina- castigo-niño. Es esa “verdad”, de la que habla Ballart, la que hace que las personas entren en el circuito de comunicación con el pasado, obteniendo en este acto, una experiencia muy diferente con el objeto. Esto no significa subordinar el individuo al objeto, o viceversa. Muy por el contrario, implica reconocer que en la triada objeto-palabra-usuario, el museo se abre a otros significados, a otros recuerdos y a nuevas perspectivas de análisis. *“Así, las formas museales se amplían y diversifican, apareciendo espacios que se hacen cargo de realidades y conceptos mucho más complejos”* (Orellana, 2008:41).



Retomando el ejemplo anterior, la información obtenida por los visitantes de museo generará, indudablemente, la representación del castigo, sin embargo, *“los objetos del pasado no acarrean un significado único. Al contrario, pueden acumular niveles de significado diferentes que los enriquecen vistos en el tiempo [...] la nueva constelación de significados con los cuales el objeto original mantiene una relación tiene entonces el carácter de simbólica. Los objetos que conservan su condición de signos empiezan, pues, a operar también como símbolos. Por tanto los objetos del pasado funcionan también como símbolos cuando se los relaciona, por razón de una determinada analogía percibida o de forma arbitraria, con cosas respecto a las cuales ya no mantienen una relación intrínseca”* (Ballart, 2007:86). Estos múltiples significados, cuando son verbalizados, permiten al museo nutrir el relato, pues éste se incrementa con un nuevo saber. Las nuevas miradas ofrecidas por los visitantes le dan al objeto del museo una vida nueva, una fresca que se inaugura con cada nuevo significado.



En el contexto de la infancia, estos significados son muy importantes, pues dan cuenta de una forma de percibir el mundo, al margen de lo políticamente correcto o al margen del saber académico. El significado atribuido a ciertos objetos se explica, muchas veces, sólo en el contexto de su experiencia, que en sí misma, constituye un cuerpo de saberes. El acercamiento al objeto no se entiende en el museo desde la “objetividad” de la información, como si los/as niños/as estuvieran aislados/as del objeto enumerando características. Se apela, más bien, a la subjetividad que surge de la relación entre niños/as y objetos, utilizando la intuición o la mirada inquisitiva que intenta “adivinar” el objeto haciendo gala de todo lo que su cerebro conoce para poder establecer una relación coherente.

Desde esta reflexión surge la tercera condición del significado: la realidad debe ser presentada de manera tal que permita su comprensión. Esto no quiere decir que la realidad deba asumirse como un espacio estándar, estático y ajeno, donde la participación se manifieste sólo en el acto de describir, enumerar o contestar preguntas cuyas respuestas se sepan de antemano;

esto implicaría entender al sujeto como espectador y no como agente activo que afecta y es afectado por el ambiente en el cual interviene. La significatividad del material implica que éste, en sí mismo, debe poseer unas cualidades que permitan al sujeto establecer relaciones lógicas (Ausubel et al., 1983), no quiere decir, en ningún caso, que el material debe dar las respuestas digeridas.

Entre el espacio cultural y social existe una relación de permanente intercambio. En este sentido, el mundo cultural del museo no sólo es leído, interpretado, querido o desechado por la infancia, sino también modificado por ella a partir de sus intervenciones. Conocer el significado que niños y niñas atribuyen a los objetos del museo es una posibilidad para observar una nueva arista a una misma situación y para distinguir nuevas soluciones a viejos problemas. La lectura del objeto, con el ojo de la infancia, es una oportunidad para la novedad y para la sorpresa de lo inesperado (Morin, 1999).



La sala del futuro: tecnología y áreas verdes.



Dibujo que representa una escuela con muchas ventanas desde donde se aprecia un paisaje con flores.



Los imaginarios de los niños y niñas, presentes en los dibujos, se cruzan con los de las otras audiencias que visitan el museo.



Jugar y comer: dos aspectos consignados como importantes en la escuela, a través del modelado.



A partir de grandes objetos de la vitrina de asistencialidad escolar los niños y niñas establecen comparaciones entre su realidad alimentaria y la de inicios de siglo XX.



Estudiantes de 5 años en
la ambientación de la Sala
de Clases del Museo de la
Educación Gabriela Mistral.



Preparando el material de investigación.



Niños y niñas preparan su propia visita guiada.



"Un museo es donde aprendemos cosas
que no vamos a saber en otro lado"

Estudiante de 5 años





Exposición montada por niñas y niños. Esto les permite entender los textos dentro de un contexto mayor.

DIDÁCTICA

“Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien mecánico, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o razonado. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino.”

Kant



Si asumimos la didáctica como la disciplina que se encarga, fundamentalmente, del proceso de aprender y enseñar, es fácil circunscribirla al contexto específico y exclusivo del aula escolar, sin embargo, enseñar y aprender son acciones que se dan a lo largo de toda nuestra vida y en diferentes escenarios, no sólo escolares. Por lo tanto, la formación didáctica es posible siempre que haya alguien en proceso de aprender algo, sea esto un oficio, una técnica, una disciplina deportiva, una habilidad artística, etc. (Mallart, 2001). Por esta razón es importante definir y describir el museo en tanto escenario educativo, pues desde esa descripción y definición los procesos de enseñar y aprender se enmarcarían en un tipo especial de didáctica la que, aún teniendo los elementos de la didáctica general, posee sus propias especificidades y su propio espíritu.

Para introducirnos en el ámbito del museo y su didáctica es necesario plantear al menos un par de perspectivas respecto del concepto de educación. Desde un amplio y profundo sentido podemos abordar el concepto de educación desde dos aristas interesantes: como instrumento y como proceso. Delors (1996: 7-8)⁶ plantea que *“la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social [...] es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud*

6. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro. 1996

que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación.” Este ideal no puede ser entendido sólo desde el trabajo realizado en las escuelas, pues, como muy bien señala el Informe Delors, “la educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural” (p 37).

Como proceso usaremos la definición entregada por GRE⁷ (2011: 6): “La educación constituye el proceso diversificado, conflictivo y dialógico de construcción del ser humano como persona. Siendo éste el único ser que se caracteriza por la indeterminación de su naturaleza, requiere, tanto para sobrevivir como para desarrollarse, entrar en relación

e intercambio con otras personas y con la realidad. Nacer y evolucionar como persona supone necesarias e imprescindibles relaciones e interacciones que tienen lugar dinámicamente, a lo largo de toda la vida.

La educación como interacción humana implica multiplicidad de relaciones entre los actores, grupos y culturas, así como un proceso de comunicación intelectual y afectiva, en que se producen intercambios y transformaciones de saberes, significaciones y valores.”

Si entendemos la educación como ese proceso de enculturación donde las generaciones se necesitan para el traspaso, negociación y significado de los conocimientos acumulados, entonces el museo, en tanto espacio público que reconstruye “sucesos y referentes simbólicos que se interrelacionan, contradicen, componen y recomponen, trenzando historias cruzadas en las cuales inevitablemente unos u otros nos ‘re-conocemos’” (Orellana, 2012:25), participa de esa idea de educación que apela al concepto de

7. Grupo de Reflexión sobre Educación. Montevideo, 2011

sociedad educativa, pues se observa a sí mismo como actor transformador problematizando la cultura; como territorio de encuentros, con todas las complejidades y tensiones que ello implica; como espacio donde las ideas pueden expresarse con diferentes gramáticas; y como escenario de aprendizaje, donde todos y todas tenemos la posibilidad de construirnos cada día. Nuestro museo apela a la interacción humana como proceso supremo de aprendizaje, donde el relato de la historia, análogo al relato de las historias, *“cobra una importancia que va más allá de las palabras: es comunicación, vínculo afectivo, es soñar e imaginar con los otros”* (La Rosa, 2007:41).

En el caso de DIBAM, los museos dependientes de la Subdirección Nacional de Museos tienen como fin, además, mejorar la calidad de vida de las personas, propósito ambicioso que pudiera parecer inalcanzable, pero que en la práctica se operacionaliza a través de las diversas maneras de hacer contacto con los públicos: visitas guiadas, talleres, teatralizaciones, videos temáticos, salas didácticas, espacio para tareas, etc. Y es desde aquí que surge la didáctica de

nuestro Museo, pues esa operacionalización nace de una profunda reflexión en torno a tres preguntas: ¿Qué sienten y saben nuestros/as visitantes? ¿Cuál es el valor que sus vidas dejarán en el museo? ¿Cuál es el valor que dejará el museo en sus vidas?

Comenius (1998) señalaba que todos los fundamentos, razones y fines de las cosas existentes, debían ser enseñados a todos. Nada, durante el tiempo de vida de una persona, debía ser tan desconocido para ella que le impidiera aplicar al menos un juicio modesto sobre las cosas. El ser humano -planteaba- al recibir las imágenes de todo lo que le rodea, recibe cuanto contiene el universo, pues en el ser humano el deseo de saber es inmanente. Nos advierte que en el niño la inclinación a aprender es evidente, asunto que nos acompaña toda la vida; incluso, si el ser humano viviera mil años, aprendería sin cesar, pues todas las cosas le seducen.

Frente a esta profunda manera de mirar el aprendizaje, cabe preguntarse ¿cómo es posible participar de este proceso



humano sin traicionar el espíritu que lo anima? Y todavía más ¿cómo hacerlo desde la primera infancia sin que ello implique cercenar la imaginación instalando en su lugar la aridez y el aburrimiento? ¿Cómo hacer de la enseñanza y del aprendizaje una situación feliz? He aquí la cuestión de la didáctica.

La didáctica no se limita a los aspectos técnicos de la educación. Mallart (2001) plantea que cumple con un carácter de racionalidad científica, por cuanto posee, en primer lugar, un cuerpo de conocimientos que le permite generar ideas tanto inductiva como deductivamente, aún cuando es importante asumir algunos grados de subjetividad en la explicación de los fenómenos. En segundo lugar, sus conocimientos son sistemáticos y poseen estructura y coherencia interna; y, en tercer lugar, es explicativa, pues es capaz de describir los fenómenos que ocurren en el proceso complejo de la enseñanza y el aprendizaje. Es aquella disciplina que se encarga de la enseñanza, con el propósito de orientar eficazmente el aprendizaje (Mattos (1973) y como tal, contiene principios, normas, recursos y procedimientos, en atención a objetivos

pedagógicos. La didáctica general establece la teoría de la enseñanza en función del aprendizaje; establece los principios que regulan el rol docente, examina los problemas comunes y constantes de la enseñanza, independientemente de la materia en que se aplique, y analiza las diferentes corrientes de pensamiento. Mattos plantea cinco preguntas que apuntan a los componentes de la didáctica: estudiante, docente, objetivos, contenidos y métodos; estas preguntas cambian su foco de acuerdo al paradigma que domina.



Didáctica tradicional	¿A quién se enseña?	Didáctica moderna	¿Quién aprende?
	¿Quién enseña?		¿Con quién aprende el alumno?
	¿Para qué se enseña?		¿Para qué aprende el alumno?
	¿Qué se enseña?		¿Qué aprende el alumno?
	¿Cómo se enseña?		¿Cómo aprende el alumno?

El foco de la pregunta implica conceptualizaciones diferentes, lo que indica que podemos configurar también una didáctica diferente. Centrar la atención en quien aprende, significa pensar en un estudiante activo, cuyas preguntas y saberes impulsan el proceso educativo y lo nutren. La situación educativa también cambia, pues se piensa en escenarios flexibles, con materiales novedosos, con espacios para la reflexión y para la pregunta inductora que actúa como punta de flecha en la adquisición del conocimiento. Quien enseña es una persona que orienta, también aprende, adapta, escucha, observa, estimula la pregunta, etc.

El objetivo es el elemento que le da valor y sentido social a todo el trabajo; los contenidos son observados desde una

perspectiva multidimensional y en una relación orgánica con los estudiantes: estimulan el pensamiento, el movimiento, el habla y la emoción.

Desde el punto de vista del aprendizaje, se infiere que es significativo. Al respecto, Ahumada (2001) nos advierte que deben cumplirse al menos tres condiciones para hablar de aprendizaje significativo: apropiación de lo que se aprende, en virtud del compromiso emocional y grado de satisfacción por el esfuerzo realizado; significado experiencial, atendiendo al hecho de que el estudiante puede conectar lo que aprende con su vida pasada y presente, además de tomar conciencia de que “sabe algo” más; y autonomía en el aprendizaje, lo que se evidencia cuando siente que no está cumpliendo un mandato

o un deber, sino que dando satisfacción a una necesidad interna que desea compartir.

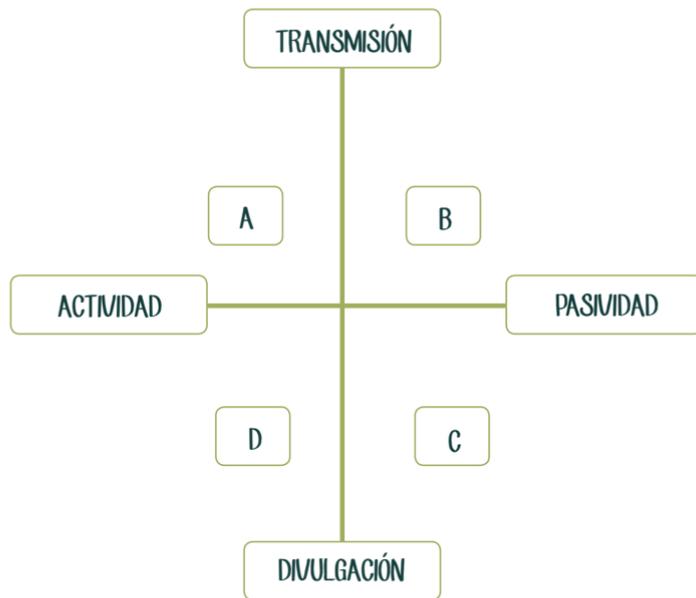
La didáctica en el museo, si bien es cierto, está inspirada en los principios de la didáctica general, posee indudablemente, su propia especificidad. Al igual que en los espacios formales, los museos trabajan con contenidos culturales, con métodos, con mediadores (en algunos casos), presentan sistemas evaluativos, apuntan a fortalecer los aprendizajes, manejan teorías del aprendizaje, entre otras cosas, sin embargo, la pedagogía museal es muy diferente a la escolar. Una diferencia sustancial es el tiempo de permanencia relativamente corto o acotado en el museo, lo que obliga, como señala Sullivan, a generar estrategias que permitan cumplir el ciclo del aprendizaje profundo: curiosidad, descubrimiento,

conocimiento y responsabilidad⁸ en una sola jornada. Una segunda diferencia es que la visita al museo constituye un acontecimiento, pues no se asiste a un museo todos los días o de manera regular. Este evento puede implicar, además, que los y las visitantes presenten ciertas expectativas que logran funcionar como impulso inicial en el trabajo didáctico. Una tercera diferencia es que el museo *“enmarca los procesos sistemáticos y permanentes de trabajo pedagógico centrado en el patrimonio cultural (objetos y manifestaciones) como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. Esto se logra a partir del contacto directo con las evidencias y manifestaciones del patrimonio y la cultura en sus múltiples aspectos y significaciones”* (Repetto, 2008). No siempre la educación formal tiene esa posibilidad en sus espacios. Una cuarta diferencia es que el museo requiere de

8. IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio: Memorias de hoy, aprendizajes del futuro. Exposición Robert Sullivan: Doctor en Ciencias Humanas y Filosofía. 3 de octubre de 2011.

los procesos interpretativos; los visitantes van contribuyendo y enriqueciendo las situaciones en la medida que explican los fenómenos, desde su visión política, social o de género. Ciertamente existen muchas otras diferencias con la educación formal: los espacios, la infraestructura, los lenguajes, el movimiento, lo colectivo, lo variable, las calificaciones, etc., sin embargo, con estas distinciones podemos dar cuenta de una didáctica museal cuyos focos de atención se manifiestan en estos espacios de manera muy diferente.

Estos focos pueden visualizarse a través del modelo que enseña la figura 2⁹, donde cada cuadrante es una didáctica distinta. La línea vertical corresponde al museo, donde *transmisión* representa los discursos academicistas y la carencia de recursos didácticos para hacer de la visita una experiencia



9. Modelo de cuadrantes creado para la tesis “La escuela y el museo como bloque educativo en el aprendizaje significativo del conocimiento científico” De la Jara, Irene, 2003 USACH

de vida; y *divulgación* simboliza a un museo que reflexiona sobre su hacer y replantea permanentemente sus estrategias. La línea horizontal representa a los grupos visitantes, donde *actividad* implica grupos que preguntan, que tienen interés y que utilizan sus conocimientos previos para valorar, adquirir, organizar y jerarquizar la información; y la *pasividad* es el grupo que muchas veces está muy obligado a dictar presencia y manifiesta abiertamente la falta de interés en el museo.

En el cuadrante **A** el esfuerzo humano está puesto en el grupo que visita el museo. Quien enseña, transmite información erudita sin considerar si otorga o no significatividad lógica al material enseñado, lo que provoca el alejamiento de los niveles experienciales de los visitantes, convirtiendo la actividad en una suerte de monólogo intelectual. Es una tendencia basada en la *“creencia de que el conocimiento ‘existe’ objetivamente, independientemente del aprendiz, por un lado, y en la creencia de un proceso pasivo, asimilativo, sumativo, sistemático y lineal del aprendizaje”* (Pastor, 2001:53). El trabajo del museo releva el contenido en sí mismo por sobre la relación vívida

entre contenido y personas, lo que obstaculiza la formación de procesos de pensamiento y procesos sociales, sin embargo, al tratarse de grupos activos, los individuos buscarán estrategias para vincular lo nuevo con lo antiguo. El contenido (análogo a la asignatura escolar) en este tipo de contexto, desperdicia *“el efecto sinérgico en términos de estrategias, tanto didácticas como de aprendizaje”* (Ahumada, 2001:44). Es una práctica que pierde el compromiso social de la comunicación y adquiere, desde el museo, un tono abstracto y academicista.

En el cuadrante **B** se sigue transmitiendo información erudita, pero en esta situación el grupo no tiene interés en la visita, lo que se agrava cuando el relator aparece como un actor incuestionable, como un sujeto real, cuya forzosa tarea *“es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca”* (Freire, 1978:75). La

falta de interés de parte del grupo (que puede obedecer a la ausencia de planificación de la visita; a la obligatoriedad de la visita; a la escasa significatividad que ven en la visita; a la escasa participación en la elección del lugar, entre muchas otras razones) impide la valoración del contenido, por lo tanto, no se establecen relaciones entre lo antiguo y lo nuevo para construir significados. Ambos actores, museo y visitantes, ignoran las representaciones, expectativas y conocimientos del otro, no hay espacio para el intercambio ni para la negociación, lo que convierte la atmósfera en un terreno árido para el aprendizaje. En esta práctica también se pierde el compromiso social de la comunicación, fundamentalmente por la ausencia del encuentro. *“En espacios de grandes aglomeraciones humanas hay un pequeño lugar de referencia llamado punto de encuentro, al que se dirigen las personas que mutuamente se están buscando por diversos motivos o razones, pero todas con un denominador común: tienen un interés específico o un objetivo concreto que les lleva a confluir en dicho punto de encuentro. En la enseñanza, el llamado acto didáctico no sería tal si no estuviese basado en la comunicación e información*

entre los agentes -profesores y alumnos- en relación con algún contenido concreto, en torno al cual se consigue el auténtico encuentro didáctico” (Castillo y Cabrerizo, 2008: 48). Esta especie de antidiálogo agudiza la representación de museo lejano, donde el visitante, al decir de Paulo Freire, se observa y se siente a sí mismo como el *extraño*.

El cuadrante **C** traslada el esfuerzo al museo. En este tipo de práctica la pasividad también representa falta de interés (por todas las razones esgrimidas anteriormente), sin embargo, la divulgación, entendida como la instancia didáctica que favorece los encuentros, que reconoce los lenguajes de los grupos, que pone en contexto el contenido, que genera novedad y que respeta las velocidades de trabajo, deja abierta la posibilidad de forjar construcción de conocimiento y significado, fundamentalmente porque relaciona el contenido con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva, conecta la información con hechos de la realidad cotidiana y porque involucra al grupo *“afectivamente con el aprendizaje como una forma de dar sentido y significación al mismo”* (Ahumada,

2001:45). En este tipo de práctica, el visitante, que se observa y se siente extraño en el territorio del museo, tiene la posibilidad de revertir ese sentimiento, pues sus conocimientos, creencias, prejuicios, incluso sus errores, son considerados como material pedagógico muy contundente y necesario para comenzar a construir un diálogo, en una atmósfera de respeto, seriedad (que no es lo mismo que falta de humor) y consideración legítima del visitante como ser de experiencias, con puntos de vista y proyecciones.

Finalmente, el cuadrante **D** nos muestra una práctica educativa efectiva donde se pone en valor el relato, en la medida que permite ejercer el diálogo necesario que inicie el *“intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas”* (Ahumada, 2001:42). Este cuadrante permite generar el ambiente intelectual y emocional necesario para que la información fluya de manera natural. Los saberes y experiencias previas constituyen aquí un insumo eficiente en la tarea de construcción de significado. La enseñanza es

coherente, lo que implica que la información encierra ella misma una lógica que contribuye a la comprensión y profundización del contenido, el que además es vinculado a la vida cotidiana real. Este aprendizaje, llamado significativo porque se conecta a los saberes previos y a la realidad, *“contribuye al desarrollo de la persona; desarrollo que no puede confundirse con una mera acumulación de datos, de conocimientos específicos o de experiencias aisladas, sino que se trata de un proceso global e integral, en función del cual cada aprendizaje en particular tiene su explicación y su valoración”* (Ahumada, 2001:49). Este tipo de práctica pedagógica no carece de tensiones, pues es un terreno didáctico donde las preguntas van poniendo en conflicto al visitante, en el anhelo de la construcción social de las ideas; la comunicación, atendiendo al valor social que la sustenta, plantea perspectivas controversiales de tal manera que la multidimensionalidad del conocimiento, así como el sentido ético del mismo, se manifiesten, pues se parte de la base de que el visitante tiene una responsabilidad con el conocimiento adquirido. En esta situación didáctica, lo que se espera es que las personas se sientan *“sujetos de su pensar, discutiendo su*

pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros” (Freire, 1978:158).

Vale la pena detenerse en el análisis de este modelo en el contexto de la infancia, pues en una visita al museo, muchas veces, la palabra constituye la gran brecha que separa a niños y niñas de la exposición, perpetuándose la idea de que hay contenidos que los niños no entienden y que hay espacios diseñados especialmente para ellos, cuando en la realidad, son los adultos los que no encuentran los lenguajes adecuados para dar cuenta de una idea y que sea comprendida por la audiencia. Esto es tan absurdo como señalar, por ejemplo, ante una delegación china, que la exposición no es adecuada porque las personas no van a comprender: no es la exhibición la inadecuada, tampoco la audiencia, es el museo el que se ha visto impedido por la barrera del idioma; reconocer esa dificultad es tan crucial como generar herramientas para superarla. Es entonces trascendental hacer patente la idea de que *“las instituciones se constituyen en la interface natural para*

hacer posible la mediación cultural. Así, el acervo cultural, bajo la forma de un aprendizaje particular, encuentra sentido en instituciones capaces de contener y difundir los conocimientos adquiridos. Es dentro de este contexto que el análisis de los museos como instituciones de mediación de diferentes saberes aparece como un elemento importante de ser considerado cuando se trata de democratizar el conocimiento y asegurar el libre acceso a la cultura y la educación” (Orellana, 2006:4).

Subyacen en estos planteamientos con la infancia, al menos tres ideas nefastas para la democratización de la cultura. En primer lugar, la negación de los niños y niñas como sujetos culturales, obviando el hecho de que todos los seres humanos, incluidos los niños y las niñas, requieren de socializaciones que otorguen sentido a su vida (Jaramillo, 2007). Esto implica, por un lado, “hacerse cargo” de la responsabilidad que recae sobre ciertos actores sociales (expertos; adultos; maduros; generaciones anteriores; instituciones) en la transmisión de la propia cultura, fundamentalmente porque toda función en el desarrollo cultural del niño aparece primero en el plano social y después



en el psicológico (Vigotsky, 2009), lo que obliga a reconocerle al niño y niña su calidad de sujeto/a sociohistórico/a. Y, por otro lado, significa reconocer que todos los seres humanos necesitamos de esa socialización para aprender y evolucionar, no es una urgencia sólo de la infancia. La palabra, como elemento mediador, debe buscar sus homólogos en otras herramientas, de lo contrario la exclusión y la negación operan y se legitiman a partir de esta diferencia con el adulto que habla. Esta negación, aunque no lo parezca, opera también para los adultos, pues lo que la infancia puede opinar respecto de la exhibición, podría configurar un material muy interesante y novedoso para enfrentar la exposición, instancia que el museo pierde.

De aquí se desprende la segunda idea: la percepción de la infancia como segmento menos válido. Esto implica que muchas veces los recursos mediadores asuman una posición tan desnuda de conflicto y tan carente de novedad que no representa ningún desafío, constituyendo esto un agravio al intelecto, a la experiencia y a la visión de mundo de los niños



y niñas. La liviandad en la metodología (recursos, estrategias, talleres, etc.), implica observar “al otro” en su calidad de “menor”.

Una tercera idea dice relación con la percepción de adultez, referida a una etapa de la vida donde se han completado todos los procesos y donde se espera que el niño llegue, cuando en realidad *“el ser humano ‘se está haciendo’ adulto desde el momento en que nace porque se integra a la vida social, modificando sus patrones biológicos de vigilia y sueño, regularizando su sistema digestivo, significando progresivamente sus sistemas gestuales, sintonizando sus sistemas de comunicación, intelectualizando su pensamiento, aprendiendo a vivir en el mundo. Por tal motivo, la niñez no puede ser concebida como una etapa preparatoria definida desde y por la adultez, como si esta otra etapa fuera un punto de llegada inmóvil. El referente no es el adulto sino el sistema social en su conjunto, del cual el adulto es un mediador primordial”* (Quinteros, 2003:64).

Dicho lo anterior, resta precisar que este modelo de cuadrantes no se da en la realidad, necesariamente, de manera absoluta; se observan gradaciones que muestran cómo las experiencias de aprendizaje en el museo no son de tipo estándar, y cómo los niveles de conocimiento previo, la falta de conocimientos, los estados de ánimo, los intereses, las expectativas, los errores, la estimulación previa, las creencias, los prejuicios, las prácticas consuetudinarias, las prácticas reflexivas, los discursos, los ideales, las resistencias, los imaginarios, etc., promueven atmósferas de trabajo muy diversas, premisa que permite erradicar la idea generalizada y estereotipada de que la visita a un museo es invariablemente igual. En todo caso, y en la intención y en el anhelo del Museo de la Educación, es esperable que la didáctica se desarrolle en la lógica del extremo inferior del modelo, es decir, en los cuadrantes C y D porque es donde surge la grandeza del acto comunicativo, donde la acción didáctica promueve los encuentros, donde los desacuerdos se constituyen como parte del aprendizaje y donde la estrategia, nacida de una reflexión y una intención, se mueve y acopla de acuerdo a lo inesperado. *“La palabra estrategia no*

designa a un programa predeterminado que baste aplicar ne variatur en el tiempo. La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos llegan en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (Morin,2011:113).

Al inicio de este tema se mencionaba que la operacionalización de la didáctica debía responder a tres preguntas: ¿Qué sienten y saben nuestros/as visitantes? ¿Cuál es el valor que sus vidas dejarán en el museo? ¿Cuál es el valor que dejará el museo en sus vidas? Pues bien, un museo que se ve a sí mismo como un agente de cambio y transformación social, un museo que apela al sentido de sociedad educativa, no sólo reconoce el saber y el sentir de la comunidad, sino que también lo necesita y lo valora, pues en ese camino va trazando la confianza que abre el diálogo. Sólo desde esta relación, amorosa y horizontal, una visita al museo puede convertirse en una experiencia de vida. Lo que las personas saben, lo que preguntan, lo que recuerdan,



lo que cuentan de ese recuerdo, lo que dibujan, son acciones generosas que re-crean al museo; en la idea expresada se van visibilizando otras realidades (otros saberes y otros sentirs) que de otro modo el museo no podría conocer, y que, de manera categórica, le dan sentido a los objetos. *“Los ‘objetos históricos’ poseen verdadero ser en la medida que son rememorados, y el acto de rememoración debe ser continuo y constante, y para poder realizar este acto de posesión es necesario reconquistarlo incesantemente por la recordación histórica, que no es sólo un acto de reproducción sino un acto de síntesis intelectual, un acto constructivo. En él se mira hacia el presente y hacia el futuro”* (Schmidt, 1994:116). Esto constituye el gran aporte de la comunidad al museo, lo que responde a la segunda pregunta.

El objeto en solitario es sólo el objeto; se vivifica en la mirada y en la experiencia de las personas. El museo, más allá del plano pedagógico, es un espacio para no olvidar nuestra raíz, para no olvidar que antes de nosotros, otros hombres y otras mujeres abrieron un camino (sea un museo de arte, de ciencia o de historia, todos los objetos tienen que ver con las personas); el



museo es un espacio que ofrece una responsabilidad con el pasado, entendiéndolo como ese hilo que nos conecta con nuestra historia y con la de nuestros padres y los padres de ellos. A partir de ese conocimiento, el museo nos invita a conocer *nuevas formas de percibir, sentir y estar presente en el mundo* (Sullivan, 2011), para tener la posibilidad de imaginar en conjunto o en soledad, un futuro. *“De algún modo, los museos nos desesperan y aun así guardan los tesoros de nuestra humanidad, tesoros que nos aguardan y que para ser encontrados y disfrutados exigen el coraje de ser, el coraje de convivir con ellos de modo sensible y creativo. Es preciso que nos aproximemos a ellos sin ingenuidad, pero también sin la arrogancia del que ‘lo sabe todo’. Es preciso que nos apropiemos de ellos. Uno de nuestros desafíos es aceptarlos como campos de tensión. Tensión entre el cambio y la permanencia, la movilidad y la inmovilidad, lo fijo y lo volátil, la diferencia y la identidad, el pasado y el futuro, la memoria y el olvido, el poder y la resistencia”* (Chagas, 2008: 17). En opinión de nuestro equipo de trabajo, éste es el gran valor del museo en la vida de alguien.

La didáctica, como esa instancia que permite mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, requiere para su desarrollo de metodologías y estrategias que permitan materializarla. Cabe precisar que las metodologías, las estrategias y los procesos evaluativos, deben configurarse en atención a la didáctica, de lo contrario la experiencia de aprendizaje puede resultar confusa e incoherente y, por lo tanto, traicionar su espíritu.

Metodología

En el caso del Museo de la Educación, la didáctica se piensa en torno a la búsqueda de significado, por lo que la metodología gira alrededor de cuatro instancias, donde cada una va nutriendo a la siguiente, convirtiendo el proceso en un circuito de permanente aprendizaje (ver figura 3) y donde, de manera individual y colectiva, se espera que exista una experiencia lo más totalizadora y significativa posible. Estas instancias permiten utilizar de manera efectiva y afectiva los conocimientos y experiencias previas en conjunto con los objetos patrimoniales.

La idea es que luego del análisis de la información (Saber), la tarea-taller permita la síntesis creativa (Saber Hacer) y la toma de conciencia respecto de la responsabilidad social que el nuevo conocimiento establece (Saber Ser). Para ello se utilizan diferentes métodos: de proyecto, de taller, de conversación, de oralidad, de relato autobiográfico, los que, de acuerdo a los principios de finalidad (propósitos) y adecuación (realidad de los grupos: intereses, edades, etc.), permiten transitar por la historia pedagógica en un contexto de sentidos.





Es importante tener presente que el saber previo no necesariamente representa el saber escolar, aún cuando éste puede estar contenido en el anterior. El saber previo es un conjunto articulado de conocimiento que el ser humano ha ido elaborando y reelaborando a lo largo de la vida. Es la estructura cognitiva (Ausubel et al., 1983) donde se han organizado los contenidos en áreas determinadas de conocimiento. Este saber previo, cuando ejerce una influencia en lo nuevo, modifica la estructura cognitiva preexistente. Este proceso es continuo y requiere de al menos tres fases: recepción activa, activación de conocimientos previos y estructuración de los conocimientos nuevos. Responde a la pregunta *¿Qué conocimientos poseo?*

La información nueva representa al elemento cultural que se integra de manera interactiva a la estructura cognitiva modificando al individuo. Las personas perciben y piensan el nuevo contenido en función de sus experiencias. Responde a la pregunta *¿Qué sé de esto y cómo se relaciona conmigo?*



El conflicto cognitivo es el estado de inadaptación del ser humano (Vigotsky, 1996), el que lo saca de su estado de equilibrio para enfrentarlo a un nuevo desafío. Constituye un estado de tensión y búsqueda, en sí mismo y en la cultura, para generar una solución sobre la base de sus preferencias y emociones. Esta es la capacidad que vuelve creativo a un ser humano. Responde a la pregunta *¿qué selecciono y cómo lo aplico?*

La solución corresponde al factor ético que se relaciona con la nueva responsabilidad que implica un nuevo saber. Es el momento en que se evidencia un producto o una respuesta que sintetiza el aprendizaje, que se manifiesta como resultado del estado de tensión, y donde debiera producirse el inicio de un cambio de actitud con el entorno. Responde a la pregunta *¿cómo puedo aportar a la mejora del estado actual de los hechos?*

Terminado este circuito, la nueva estructura cognitiva de las personas ha quedado enriquecida, lo que se traduce en que el

saber previo ahora es otro, comenzando nuevamente el ciclo. Es una metodología activa, analítica y sintética.

Estrategias

Las estrategias son aquellos procedimientos que se utilizan para aprender algo. Contribuyen a jerarquizar y articular los procesos, teniendo en cuenta las habilidades, técnicas y recursos (Caldarola, 2010). En el Museo de la Educación las estrategias son variadas, pero en todas, el relato es fundamental pues es desde allí que se inicia el contacto con los y las visitantes. Los lenguajes y los materiales didácticos se van fundiendo en la acción, pues los cuentos, las láminas, los objetos, que en sí mismo constituyen formas de lenguaje, son también los materiales que van apoyando al objeto patrimonial, articulándolos en un todo que conjuga lo antiguo y lo moderno, lo clásico y lo interactivo, distinguiendo y reconociendo diferentes planos de atención, intereses y necesidades de cada visitante. En el caso de la infancia, existe una serie de materiales que permite trabajar los objetos desde una forma cotidiana, pero sin restarle peso a los fenómenos

que se revisan y a la información que portan. Los cuentos y las láminas van generando la atmósfera que permite que las ideas de *patrimonio o memoria* sean comprensibles por los niños y niñas. Del mismo modo, los materiales permiten conocer cuánta información nueva han adquirido. Un ejemplo de esto son las láminas que en cuatro imágenes cuentan la historia de la Escuela Normal de Niñas N°1, en cuyo edificio hoy se emplaza el museo.

Una vez que los niños y las niñas han recorrido algunas salas, se realizan preguntas específicas que pueden ir respondiendo observando las imágenes (como se observa en las imágenes más abajo descritas). De este modo, el relato y la imagen forman parte conjunta en este proceso de adquisición de contenidos, participando colaborativamente en el ejercicio del registro y del almacenamiento de la información. Esos mismos registros se van utilizando en otros contextos de la exhibición, de tal modo que constituya información útil para la comprensión de nuevas ideas y para que el ejercicio de la memoria sea reflexivo y no mecánico.



Lámina para la pregunta 1: En esta escuela ¿estudiaban niñas o niños?



Lámina para la pregunta 2: Se iban a sus casas o se quedaban en la escuela a dormir.



Lámina para la pregunta 3: si viajaban en tren ¿venían de lejos o de cerca?



Lámina para la pregunta 4: ¿En que salían convertidas estas niñas cuando eran grandes?

Los talleres, instancias de trabajo que implican desafío y la producción de alguna tarea para los y las visitantes, le dejan al museo un producto que es información muy valiosa para sus propios relatos. Uno de estos talleres, llamado *El banderín* y cuya idea surge de las estudiantes en práctica del museo,¹⁰ permite conocer la historia de la emblemática escolar, tema que se trabaja en torno a una vitrina dedicada a los banderines de varias Escuela Normales de Chile. Existen réplicas de banderines que permiten entender la emblemática, analizarla y darle una nueva lectura, ejercicio que se realiza a partir de preguntas:

Este banderín tiene un panal ¿qué le enseñaban a las estudiantes? Si tiene un panal ¿dónde estaba la escuela, en el campo o en la ciudad? Si dice Escuela Normal ¿quiénes salían de sus aulas? etc.

Posteriormente, se arma frente al grupo un banderín con un sistema de figuras desmontables en una lámina de imán (como se observa en la imagen que se describe más abajo), donde cada figura representa una idea de esa escuela. Finalmente, niños y niñas crean su propio banderín, el que casi siempre representa un concepto de escuela mejorada en varios aspectos: con más pasto, más flores, mascotas, agua, juguetes, entre otros.

10. El año 2008 el museo estableció un convenio de prácticas no convencionales con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con estudiantes de la carrera de educación parvularia. Parte de sus objetivos es generar material educativo para la primera infancia, en el contexto del patrimonio, la historia, el género y la ciudadanía.



Banderines con piezas desmontables. Este banderín habla de la importancia de la opinión de todas las niñas y de todos los niños; del valor del juego; del reconocimiento de la amistad más allá de las fronteras y de las diferencias físicas; de la importancia del nombre propio en la construcción de la identidad; y de la visibilización de la violencia en la infancia.



Los cuentos con temáticas que cuestionan los roles femeninos y masculinos son otra posibilidad para abordar la exhibición desde un enfoque de género. La idea en el museo no sólo es visibilizar a las mujeres de la historia que no han sido reconocidas, sino además, cuestionar el tipo de relaciones jerárquicas que se establece entre pares desde la primera infancia, interpelar a los adultos y adultas que acompañan para, al menos, dejar problematizado o en evidencia un tema que, a veces, ni siquiera llama la atención. En el caso de esta lámina (Pág. 88), se trata de un cuento donde las protagonistas salen de sus páginas para reclamarle al escritor¹¹ que ellas han tenido por siempre un rol secundario. En esta adaptación se habla, además, de los derechos vulnerados de Caperucita por no haber asistido nunca a la escuela.

11. Este cuento es creado por Zoraida de Matías Blazquez 8ºB Colegio Público "Miravalles" de Plasencia. En el museo hay una adaptación de él.

Las láminas siguientes (Págs. 89-90) corresponden al cuento *El Volantín* de Jorge Díaz, que también ha sido adaptado para hablar de la cotidianeidad del patrimonio. Se trata de un cuento donde lo que une a dos niños hasta su vida adulta, es su afición por los volantines. El niño en silla de ruedas los arma y el otro los eleva. Es un cuento que permite también hablar de la diferencia y la memoria.



Parte de las imágenes del cuento con temática de género: "La protesta de las princesas"



Cuento "El volatín".



“El volantín” apunta a la cotidianeidad del patrimonio.





Un material muy importante, creado también por estudiantes en práctica, es un títere de dedo llamado Rosita (Pág 92). Este personaje representa a una alumna de la Escuela Normal que desea mostrarles a los niños y niñas diferentes partes del museo. Les pregunta *¿quieren conocer donde estudiábamos? ¿Quieren saber dónde jugaba?* La idea es que a partir de estas preguntas, Rosita guíe a los niños y niñas por algunos espacios importantes del edificio. Lo singular de esta estrategia es que está diseñada para hacer recorridos patrimoniales a niños y niñas de Sala Cuna.

Una idea interesante en el trabajo con Rosita, es poder generar nuevas preguntas, por ejemplo: *Rosita está triste ¿por qué será? Rosita está aporreada...Rosita está feliz.* La idea es explorar qué sienten y qué piensan los niños y niñas respecto de su escuela, de su barrio, de la amistad, de los gobiernos, de su país, entre otras cosas.

Las réplicas de objetos patrimoniales también constituyen un material muy valioso para poner en contexto una idea. Por

ejemplo, hablar de la caja de la normalista (Pág.93) no implica mucha novedad hasta que los niños y niñas ven una de verdad. Una cosa interesante es que dentro de la caja está lleno de objetos antiguos y “secretos” de la normalista.

Los recursos visuales acompañan al objeto de la vitrina, no lo sustituyen. Conforman junto a él una historia entretenida, llena de misterios, de novedades, de sorpresas que en la voz y en la mirada de la infancia, se vuelven inolvidables.



“Rosita” es un títere de dedo que acompaña a niños y niñas de Sala Cuna a conocer el patrimonio del museo.



Réplica de la "Caja de la Normalista".



"Un museo es el lugar donde guardamos
las cosas que otros nos regalan"

Estudiante de 6 años





La caja del tesoro.

EVALUACIÓN

“Si el educador ve al hombre como hacedor de su propia vida, deberá plantearse el problema de una modalidad educativa para lograr opciones valóricas que sean realmente personales y personalizantes [...] Así cobran sentido los paradigmas, tantas veces discutidos, de cosmovisión y especialización, de contemplación y acción, que en tensión dialéctica entre ellos, impulsan a un nuevo paradigma de sentido último que los asume. Todo se unifica en esa búsqueda de sentido”

Schmidt



Si bien es cierto, es casi de sentido común suponer la educación como un proceso que conduce al ser humano a niveles superiores de pensamiento y acciones, ésta no debe ser entendida como un proceso “para la vida”, sino “de vida”. Implica entender la educación “dentro” de la vida, por lo tanto, todo lo que allí ocurra debe tener valor para todos sus actores. De este modo, enseñar, desaprender, aprender, evaluar, son situaciones que no pueden concebirse como espacios desarticulados entre sí y desarticulados de la vida de los individuos, pues esta forma de entenderlas sólo genera prácticas culturales despojadas de valor social, político y filosófico, adoptando aparentes neutralidades que convierten al proceso de enseñar y aprender, en un evento vacío y carente de sentido y significado.

Si entendemos la evaluación desde su dimensión formadora -en tanto corrige y modifica- y transformadora -en tanto permite el aprendizaje- entonces debe ser abordada como parte de un continuo y no como un espacio aislado del acto de enseñar-aprender o como una instancia de mera certificación. Una evaluación tradicional *“no constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes, sino que su objetivo es predominantemente certificativo, mide por lo general un momento terminal; reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y habilidades aisladas y cuantificables”* (Condemarin y Medina, 2007:12). Así, la evaluación queda reducida a un asunto de medición, des-totalizando el proceso educativo; quedando, además, despojada de su verdadero

espíritu: transformar al ser humano. *“Al ser humano no hacen los métodos ni las técnicas, sino su calidad intrínseca, por lo que toda forma de tecnología debe ser considerada como necesaria en cuanto medio para un fin, ubicándola sólo en ese contexto”* (Schmidt, 1994:51).

Como la idea no es sólo observar el resultado a modo de medición final, desde el Museo de la Educación se propone un sistema evaluativo conocido como Evaluación Auténtica, definido como proceso colaborativo y multidimensional que tiene como fin mejorar el aprendizaje en la interacción entre pares y entre estudiantes y profesores/as. *“Se alinea con las perspectivas dadas por la investigación-acción, la cual propone entender la enseñanza como un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción. Esta perspectiva considera que la interacción humana y la intervención social, presentes en toda práctica educativa, no pueden ser tratadas como procesos mecánicos sino como procesos de búsqueda permanente y de construcción colectiva”* (Condemarín y Medina, 2007:13).

La evaluación no puede ser reducida a un instrumento de papel que registra la información, pues en la realidad comprende distintos elementos que se necesitan y contribuyen para mejorar el aprendizaje. Por este motivo, en el Museo de la Educación, utilizamos la expresión *sistema evaluativo*, pues ello da cuenta de un modelo que integra, complejiza y amplía las posibilidades de uso de la información. Este sistema se compone, en primer lugar, de técnicas, entendidas como las maneras prácticas que hacen efectiva la evaluación. Utilizamos, por tanto, las técnicas semiformales (producción de tareas) y no formales (preguntas exploratorias, conversaciones y observaciones). El segundo componente es la evidencia, es decir, los resultados demostrables del proceso; está constituida por las producciones, relatos, fotografías y videos de las acciones y tareas. El último componente del sistema es el instrumento, correspondiente al soporte físico que recoge la información.

Cada uno de esos elementos es una oportunidad para evaluar auténticamente el proceso. Las preguntas exploratorias, por

ejemplo, permiten conocer de manera rápida y económica, un imaginario respecto de un tema desde donde se puede partir una conversación y enriquecer la información. En el caso de la infancia, los relatos son siempre muy espontáneos porque los niños y niñas siempre están dispuestos a decir su palabra. La técnica de la pregunta exploratoria (técnica no formal) va dejando en los relatos, la evidencia. Éstos, luego se transcriben, se analizan y se jerarquizan, proceso que devuelve una información muy valiosa al museo y, en forma posterior, al resto de las audiencias. De este modo, por ejemplo, cuando se aborda el concepto de castigo en una de las salas del museo que contiene pupitres, palmetas de castigo y cabinas de encierro, se realiza la siguiente pregunta: ¿Cuándo se sienten castigados por la escuela? De esta exploración surgen respuestas como: *cuando nos echan de la sala y no nos van a buscar al patio; cuando llaman a cada rato a mis papás; cuando le agregan una hoja a las anotaciones negativas, cuando no me llevan a un paseo y todos mis compañeros van, cuando nos dejan sin recreo, etc.* Como la idea de la evaluación es tomar decisiones que mejoren los procesos de aprendizaje y de enseñanza -en

la búsqueda permanente del significado-, estamos convencidas como equipo de trabajo que el uso de la información con estudiantes de pedagogía¹² es pertinente y necesario para hablar, entre otros temas, de la naturalización del castigo. Sobre la base de esto se realiza una pregunta especialmente pensada para esta audiencia: *si en el siglo pasado era “natural” golpear a niños y niñas ¿qué es para ustedes natural en sus prácticas pedagógicas?* La idea de esta pregunta es generar un cuestionamiento que permita hacer la reflexión en el aula universitaria junto a sus pares y docentes. No siempre las preguntas se resuelven en el mismo museo.

La técnica de la producción de tareas (técnica semiformal) con la infancia, permite conocer las formas de negociación a las que las personas llegan. El proceso de montaje, por ejemplo, como tarea y técnica de evaluación, promueve un ambiente

12. Una parte importante de los usuarios y usuarias del museo en visita guiada está constituida por estudiantes de pedagogía.



de aprendizaje que facilita la opinión, la participación de la comunidad, releva el patrimonio intangible y permite dar *lecturas* a su mundo más próximo. Ese montaje, hecho con sus propios trabajos (dibujos, modelados, etc.) es convertido en una exposición, en un *texto* que será leído e interpelado también por otras personas que visitan el museo. Los dibujos, el montaje finalizado, las fotografías, los videos, etc., son la evidencia que le permite al museo analizar detenidamente la información, sistematizarla y registrarla en los instrumentos pertinentes para entender ese pensamiento específico y para conocer qué nuevas demandas, ideas y sentimientos existen con respecto a la escuela, a la familia, a la violencia, etc. Esa información, por ejemplo, ha entregado los argumentos para la generación de cuentos con temáticas de género que contribuyan a la problematización del tema y a la posterior discusión y reflexión que hacen niños y niñas respecto de los roles entre hombres y mujeres, pues *“estas preconcepciones de cómo debe ser un hombre y como debe ser una mujer son asimiladas por niños y niñas desde la más tierna infancia, toda vez que los padres y las madres traspasan estas nociones*



de manera implícita y explícita a sus hijos e hijas. Generar ambientes, tanto en la casa como en la escuela, que cuestionen esos modelos y que otorguen libertad de acción y decisión a los niños y a las niñas respecto de lo que les gusta o de sus expectativas para el futuro es fundamental si buscamos una sociedad más equitativa” (Martínez, 2012:3).

La evaluación es necesaria si se quiere conocer la efectividad y eficiencia del diseño didáctico, de la metodología, de los recursos y de los procedimientos. Al mismo tiempo, permite explicar y corregir estas tecnologías educativas con el fin de mejorar los procesos y hacer más significativa la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Una función fundamental del acto de evaluar es saber si hay cumplimiento total, parcial o nulo de los objetivos; al mismo tiempo informa acerca de resultados no esperados que pueden ser muy interesantes de analizar, pues podrían constituir el punto de partida para nuevos desafíos. Una tercera noticia es que la evaluación es capaz de identificar las causas que determinan el éxito o el fracaso de un proyecto o de una acción pedagógica, pero para que eso ocurra es

menester pensar la evaluación como un acto reflexivo y planificado. “Al igual que la enseñanza, la evaluación también requiere de una planificación y un diseño sistemático de actuación que garantice el logro de los objetivos deseados. El ritmo y los tiempos de la evaluación son los mismos que los de la enseñanza, de tal forma que la situación ideal será una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación

y el aprendizaje. Lo mismo que hay que pensar, planificar y diseñar la actividad de la enseñanza, igualmente hay que pensar, planificar y diseñar la actuación evaluadora” (Castillo y Cabrerizo, 2008: 51).

Sólo desde esta perspectiva, ordenada y sistematizada, la evaluación se pone al servicio de los procesos individuales y sociales, mejorando los sistemas, como se indica en la figura 4.





Evaluar es un proceso ineludible y demanda tiempo. Aun cuando éste se traduzca en el acto de poner una nota -como en el caso de la educación formal- requiere para ello, por lo menos, haber creado un instrumento, decretar puntaje, comparar con los objetivos o criterios establecidos y consignar una nota. La percepción generalizada que se tiene de este proceso es que lo más importante se relaciona con la consignación numérica al final de un largo, y a veces, doloroso trabajo. Lo que queda en la mente y en el alma de los estudiantes es un sentimiento de injusticia -o una alegría pasajera- por la nota obtenida.

En el caso del museo esta nota no existe, a menos que el docente traiga establecido que la visita o las actividades allí realizadas, tendrán una nota “en el libro”. De cualquier modo, no es el museo el que aplica calificación. La paradoja es que muchas veces, por el hecho de no llevar nota, el interés en la actividad disminuye, incluso si el o la docente no está, el estudiante puede retirarse y nadie va a sancionar el hecho. Frente a esto sólo queda cautivar y no olvidar que el museo no concibe al niño, la niña o joven en tanto estudiante, sino



como “viajero en el espacio museal que descubre, crea, se divierte y aprende. Comprendemos el aprendizaje como un proceso humano, que toma lugar en todo momento de la vida; aproxima y permite nuevas reflexiones, miradas y pensamientos sobre la vida diaria” (Rubiales, 2008:19).

En síntesis, la evaluación, observada casi siempre como un problema, en el MEGM es la instancia que devuelve a las comunidades, en forma de dibujos, palabras sueltas, borrones, movimientos, cantos y manualidades, toda la memoria de un proceso sociohistórico, cuya única finalidad es contribuir a engrandecer la experiencia y reconocer, al final del día, que algo de nosotros ya cambió.

CAPÍTULO II

"Los Objetos Queridos"

"Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo 'experimento'. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia"

John Dewey

Descripción de la Experiencia

🌀 “*Los objetos queridos*” es un proyecto que se inició el año 2009 y tuvo luego dos versiones más, el año 2010 y 2011. Estuvo dirigido a niños y niñas de 5 años, de escuelas públicas del Barrio Yungay, cercanas al museo, pues la idea era que pudieran asistir durante cuatro meses, una vez a la semana y que eso no significara un gasto en transporte. Luego de varias reuniones para coordinar las salidas¹³, las autorizaciones fueron aprobadas por las autoridades de cada establecimiento

.....
13. En el entendido de que el proyecto debía ser asumido responsablemente, asistiendo en las jornadas que se pedía y sin perder, además, la rutina de actividades propia de la escuela

y se establecieron las fechas y horarios del trabajo de los siguientes cuatro meses.

El proyecto tenía como objetivos, por una parte, conocer el concepto de patrimonio que niños y niñas manejaban para enriquecer los discursos del museo, incorporando las representaciones e imaginarios de la infancia y, por otra, contribuir al fortalecimiento de ese concepto, a través de un trabajo sistemático entre la escuela y el museo.

La experiencia surgió en el contexto de un proyecto marco denominado “Memorias desde la marginalidad”, unidad que acoge en su temática a tres actores (infancia, personas con enfermedades psiquiátricas y familiares de detenidos



desaparecidos) en tres proyectos distintos, cuyo denominador común es, precisamente, rescatar la memoria escondida, excluida o no oficial, que en el caso de la infancia se relaciona principalmente con discriminación etaria, pues, en razón de su edad niños y niñas no son considerados sujetos sociales, ni políticos, ni culturales (Cussiánovich, 2010), aún cuando a sus cortos años tienen experiencia, opinión y una forma de ver el mundo. Su imaginario, conformado por las relaciones que han establecido con el mundo natural, cultural y social, va edificando una memoria que también se arma a partir de lo que sus otros y otras significativos/as les van transmitiendo a través de historias familiares, anécdotas, cuentos, etc., al punto de no saber, muchas veces, si una determinada situación la vivieron realmente o se la contaron. Sus propias experiencias vitales se van confundiendo con esos otros relatos generando recuerdos que constituyen su historia. Esto no hace más que reafirmar la idea de que los niños y niñas, en tanto sujetos/as históricos/as, son agentes legítimos y palabra válida para explicar y soñar el mundo, pues su memoria, como en todos los seres humanos, se va tejiendo de recuerdos y olvidos.



Se utilizó la metodología de proyecto, cuyo fundamento es que la actividad siempre tiene un propósito real. Luzuriaga, en su libro “La educación nueva” (1943:75), entrega diversas definiciones del método que ayudan a entender el espíritu que lo engendra y el impacto psicológico y social en la vida de los niños y niñas. Una de esas definiciones la entrega Kilpatrick: *“el proyecto es un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites, aspira a realizar, es una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social, o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado en un propósito”*. Stevenson lo define como *“un acto problemático llevado a término en su ambiente natural”*. Luzuriaga también cita a John Dewey para describir las condiciones que un proyecto debe poseer: *“Primero, que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, es decir, una actividad continua en la que está interesado por su propia cuenta; segundo, que se desarrolle un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; tercero, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para*

manejarla; cuarto, que las soluciones sugeridas se le ocurran a él, lo cual le hará responsable para desarrollarlas de un modo ordenado, y quinto, que tenga la oportunidad y la ocasión para comprobar sus ideas por sus aplicaciones para aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su validez”.

Desde esta mirada de actividad con sentido y propósito, el museo planteó el proyecto *Los objetos queridos*, el que se desarrolló con una metodología que buscaba que niños y niñas “desmenuzaran” el museo, observándolo detenidamente, un objeto por vez, descubriendo todas las nuevas historias que emergían desde estas voces. Los objetos, de los que se entregaba la información y la historia que los hacía estar en una determinada vitrina del museo, se iban relacionando, además, con la escuela en general y, luego, con su propia escuela, a través de preguntas que permitieran observar la situación como un auténtico problema y con la información necesaria, como señalara Dewey. Sobre la base de preguntas debían plantear sus ideas, sus planes, sus sueños, sus quejas, información que se iba produciendo en los trabajos y registrando a través de

fotografías. En cada jornada se terminaba con una plenaria para discutir y dar nuevos puntos de vista. La idea era conocer de manera profunda cada objeto, reconociendo los conceptos y sentimientos que ellos despertaban en nuestra audiencia. Las visitas se plantearon con estrategias de cuenta-cuentos relacionados con temáticas de memoria y patrimonio, con réplicas de objetos patrimoniales y con objetos reales. Se utilizaron las técnicas de producción de trabajos, preguntas exploratorias y conversación. Los montajes, trabajos, registros escritos de sus definiciones y relatos, fotografías y diaporama final, constituyeron la evidencia de todo el proceso. Como instrumentos de evaluación se utilizaron registros descriptivos, mini bitácoras, listas de cotejo y una prueba de dibujo. La evidencia y los instrumentos permitieron sistematizar el proyecto y generar las modificaciones necesarias para las versiones de los años siguientes.

La idea de “desmenuzar” el museo se planeó atendiendo a la necesidad de que los niños y niñas conocieran de manera profunda el museo, tanto sus espacios como los objetos.



Fue un trabajo experiencial basado primordialmente en la socialización, atención focalizada, búsqueda de significado, organización de la memoria y organización de la información en todo y partes (contexto-objeto).

Los y las estudiantes debían transitar por el museo, haciendo un recorrido espacial, pero también temporal (a otro momento de la historia). Se les solicitó que dijeran qué podía haber sido el edificio, antes de ser museo. Muchas personas del grupo señalaron que era una iglesia o la casa de Gabriela Mistral, sin embargo, varios niños y niñas acertaron cuando respondieron que era una escuela. Cuando se relata la idea de que las niñas dormían en esta escuela¹⁴, se integra la palabra *internado*, concepto que es acompañado con imágenes y algunos objetos. A partir de esta situación se realizan varias preguntas:

- ¿Por qué dormían aquí? ¿De dónde vendrían?
- ¿Qué harían durante los fines de semana?
- ¿Se iban a sus casas?
- ¿Qué sentirían lejos de su familia?
- ¿Salían a pasear?
- Si no había teléfono ¿Cómo se comunicaban con sus familiares?
- Si estaban tristes ¿Cómo se alegraban?
- Si ustedes tuvieran que partir muy lejos ¿qué objeto se llevarían para estar cerca de su familia?

Las respuestas fueron muy interesantes porque para muchos niños y niñas la idea de “dormir” en la escuela fue concebida en el contexto de las “tomas estudiantiles”¹⁵, lo que permitió entender que, además de estar atentos/as a esa situación

.....
14. El edificio del museo corresponde a la ex Escuela Normal N°1 Niñas A.

.....
15. En el año 2010 hubo manifestaciones estudiantiles que tuvieron gran repercusión en los medios.



específica, buscaban información de su experiencia para hacer coherentes estos nuevos datos. Frente a la pregunta: *Si estaban tristes ¿Cómo se alegraban?*, la mayor parte de los/as niños/as observó el juego como un elemento que contribuye a superar la tristeza, como un espacio de bienestar. Frente a la interpelación que hacía referencia al objeto escogido para recordar a su familia, incluso en las versiones posteriores y también en su mayoría, las respuestas se asociaban a un elemento de la madre: un pañuelo, una fotografía, un perfume, un libro de cuentos. Frente a la pregunta: *¿Cómo se comunicaban con su madre o padre?*, muchos dan respuestas relacionadas con la tecnología: *por celular, por internet*. Luego de un largo camino se llega al concepto de la carta, objeto que también se muestra en la visita. Una de las actividades consiste en la elaboración de una carta a alguien muy querido; los dibujos de esas cartas se relacionan fundamentalmente con objetos de juego y paisajes, como muñecas, pelotas, árboles y flores. Esas cartas se guardan como “objetos de museo”, pero luego se les devuelven.

Uno de los objetos trabajados fue la campana, en torno a ella se realizó una observación acuciosa mediante preguntas muy elementales, primero, y luego más complejas:

- ¿Qué es este objeto?
- ¿Cuánto pesará?
- ¿De qué color es?
- ¿Estará fría?
- ¿Cómo será al tocarla?
- ¿Cómo suena?
- ¿Dónde hay campanas?

Este juego de “como que o como si” tocáramos la campana, permite a los niños y niñas acercarse a ese objeto desde el recuerdo (si es que tienen campana en su escuela o si han visto o escuchado una en su vida) o desde lo que infieren a partir de lo que ven. Aparecen conceptos como: *pesado, amarilla, fría, dura, suave, fuerte, escuela, iglesia, bomberos*. Luego las preguntas varían:

- Si estoy concentrado/a en mi dibujo y suena la campana de mi escuela ¿qué hago?
- Si estoy jugando y suena la campana ¿qué hago?

Para los niños y niñas de educación inicial, en la experiencia del museo, el juego de patio es tan valorado como el espacio de aula, pues las respuestas dan cuenta de que entrar a clase es *muy bueno porque dibujamos, comemos la colación, escuchamos cuentos, hacemos tareas...* Lo que es muy importante de destacar de sus respuestas, es que la campana siempre se vincula a la situación de grupo, ya sea trabajando en aula o jugando en el patio (Págs. 110 a 112).

Un recorrido importante es el realizado por el depósito de colecciones, instancia que permite visibilizar ciertos oficios. También es un momento para pensar qué quisiéramos guardar o conservar de nuestro entorno. Para ello se realizó también un juego de preguntas que apelaban al recuerdo de ciertos objetos que nos gustan mucho y que nos gustaría llevar a todas partes (Págs 113 y 114).

El proyecto intencionó las emociones, pues el rescate de la memoria implica, necesariamente, recuerdos. Los recuerdos (positivos o negativos) son generadores de emoción. Se realizó, en forma posterior a la visita al depósito, la elaboración de la “Caja del tesoro”, para que guardaran ahí lo que consideraban muy valioso; trabajaron con relatos, fotografías, objetos y recuerdos de personas significativas en sus vidas, asumiendo sus propias pautas y ritmos, es decir, no todos/as hablaron de su cajita, y no todos/as lo hicieron el mismo día. Algunas personas tardaron más en “guardar” un recuerdo o un objeto (Págs. 115 y 116).

El ejercicio de buscar un objeto para conservar, también se realizó en el contexto de su escuela. Esta actividad confirmó la idea de que niños y niñas valoran el patio, como espacio de juego, y el aula, como espacio de trabajo. Un escenario interesante del museo para este propósito es la ambientación de la sala de clases, pues permite abordar diversos temas, como los materiales, la escritura, la espacialidad, los métodos, el castigo, entre otros.



Estas imágenes integran la campana en espacios simbólicos diferentes: el juego y el deber. Sin embargo, lo que se destaca en todos los dibujos, es que la campana siempre se asocia a la colectividad, al sentido de grupo. Los dibujos reflejan además que niños y niñas identifican que la campana define marcadamente tiempos y espacios en el contexto escolar.









La visita al “museo por dentro” permite dos cosas, por una parte, entender que hay personas encargadas de conservar el patrimonio protegiendo los objetos; y, por otra, ayuda a entender un oficio diferente: el del conservador o conservadora que con máximo cuidado construye contenedores especiales para cada objeto o fotografía.



La caja es un recurso interesante, pues sin importar su tamaño, niños y niñas pueden guardar “simbólicamente” sus objetos. La mayoría guarda recuerdos asociados a los amigos y a la madre.



La caja del tesoro....cada quien guarda ahí lo que considera su patrimonio.

En la ambientación de la sala de clases se realizan diferentes trabajos:

En primer lugar, dibujaron ciertos elementos que les hubiera gustado conservar para que un museo pudiera mostrar, en el futuro, a otros niños y niñas, sus formas de estudiar y entretenerse. Aparecieron lápices, tijeras y juguetes, y en algunas ocasiones, también dibujaron a sus educadoras¹⁶, de tal modo que los afectos se manifestaron como criterios de selección.

En segundo lugar, también se abordó el tema del castigo. La palmeta y otros objetos fueron mostrando cómo los niños y niñas de otros siglos, debían soportar el castigo físico. En esta situación se planteó el siguiente problema: ¿Qué hacían los niños de esa época para aguantar? los relatos van consignando

al juego, nuevamente, como la instancia para superar la angustia, y a la madre, como persona que consuela y apoya. Frente a la tarea de identificar aquella acción que ellos y ellas realizan cuando desean olvidar, se les entregó una larga tira de papel para que dibujaran esa acción; este taller, llamado “la vida hecha tira”, apelaba a que los niños y niñas dibujaran la forma en que ellos/as solucionaban el problema. Las respuestas son muy contundentes, muchas se asocian al juego, pero también a la comida y a cambiar de espacio: *pienso en la naturaleza; en el pasto, sol y yo en el resbalín, eso es lo que me hace sentir bien; pienso en el paisaje; pienso en comer la colación; pienso en comer helado de frutilla; me gusta jugar con mi hermana a las quemadas porque me hace sentir bien, pienso en el Sur;* entre muchas otras respuestas (Págs 121 y 122).

16. Al hablar de educadoras hacemos alusión a las educadoras de párvulos y a las asistentes, indistintamente.



El patrimonio de mi escuela que no quiero olvidar...

En la mirada de esta niña, la muñeca podría ser un objeto de museo, pues lo consigna como un objeto de su escuela que no desea olvidar.



Los niños y niñas establecen una relación entre las imágenes, la historia de la escuela y su propia historia. Relevan ciertos objetos que “merecen ser recordados” apelando al sentido emocional que los objetos evocan.



Dibujar es una actividad que los niños y niñas consignan como recordable, en consecuencia, los lápices y otros materiales podrían estar en un museo.



El juego consignado como instancia de bienestar



Juegos al aire libre





Juguetes personales que ayudan a superar la pena.



Finalmente, usando la misma sala de clases, se abordó el tema de los materiales: cuadernos v/s pizarrillas; lápices v/s tizas; mesas y sillas separadas v/s pupitres; etc. Es el momento para usar la tiza en el patio del museo. En el caso específico de esta actividad, se buscaba que los/as niños/as comprendieran que los objetos de su entorno atienden a un contexto, es decir, que observaran el detalle (análisis) en una realidad mayor (síntesis).

Una parte importante del proyecto se focalizó en generar montajes. Esto, porque un montaje permite opinar, permite hacer partícipe a la comunidad y porque releva el patrimonio intangible; es una forma de re-escribir la historia, pues la selección de la información, la organización y el producto, son procesos personales y subjetivos.

El trabajo con la infancia también apela a socializar la idea de que muchas veces la historia “olvida”. Por esa razón se intencionó el trabajo con algunos nombres como Amanda Labarca, Gabriela Mistral, Irma Salas, y otras mujeres menos nombradas como Teresa Adametz, Brígida Walker, Eloísa Díaz,

Ernestina Pérez, entre otras. La diferencia entre hombres y mujeres y la igualdad de Derechos es un tema que se trabajó con las vitrinas de la educación femenina donde aparece una máquina de coser, entre otros elementos y la vitrina de la educación técnica masculina, donde se observa una caladora. En esta sección se contó el cuento “La protesta de las princesas” lo que permitió poner en contexto estas diferencias. Posteriormente niños y niñas trabajaron el “Mural de la Igualdad”, donde surgieron todas las ideas para establecer mejores relaciones entre hombres y mujeres: el juego apareció como la instancia de igualdad, pues los dibujos invitaban a jugar entre todos y todas sin hacer diferencia entre juegos para hombres y juegos para mujeres.





Los dibujos son un producto de trabajo individual y los montajes constituyen un producto colectivo.





Parte del material didáctico con que se aborda la temática de género.



Un elemento importante es que los materiales son respetuosos del género. En este caso se busca visibilizar el aporte de las mujeres en la historia pedagógica del país.



Una vez que se ha armado el puzle, se lee la vida de esa persona. Luego los niños deben transmitir esa información a los demás, utilizando toda la información que "recuerdan". La imagen va generando algunas pistas.



Trabajos inspirados en la vitrina de asistencialidad escolar. En este caso se consigna como importante la educación física.



Trabajo inspirado en la vitrina de asistencialidad escolar. en esta imagen se consigna como importante tomar leche para estar sano.



Al igual que en el modelado, el dibujo constituye una forma del lenguaje que va configurando discurso desde la perspectiva de la infancia. En el caso de la realización de un banderín escolar, éste expresa abiertamente un deseo: una escuela menos rígida y más orgánica, con más música, animales, flores, etc.





En términos generales, los resultados de la experiencia nos enseñaron que los mecanismos de “puente” o de “ayuda” son cruciales en la consolidación del conocimiento. En este caso específico, los niños y niñas no conocían la palabra patrimonio, pero al final del proceso pudieron dar una serie de ideas como: *patria, importante, algo que sirve, algo grande, algo viejo, cosas de Chile, los tesoros, cosas de valor, cosas que se cuidan, cosas antiguas que se deben cuidar, cosas de la historia de Chile, cosas importantes de un museo*, entre muchas otras definiciones.

Cabe destacar que durante todo el proceso fue posible verificar que niños y niñas progresivamente se “apropiaron” del museo, no sólo en términos físicos recorriendo sus espacios con plena libertad y goce, sino que, además, identificaron al museo como el lugar *“donde se cuentan historias”, “donde estudiaron las mujeres para ser profesoras”, “lugar donde se guardan los tesoros de todos”, “lugar del patrimonio”,* lo que habla no sólo de la sensibilización con el espacio y con la temática del patrimonio, sino que también da cuenta de la incorporación de

contenidos vistos durante el desarrollo del proyecto. Durante todas las sesiones pudieron expresar verbal y gráficamente lo que los objetos les sugerían, instalando nuevos atributos y dando soluciones novedosas a los problemas planteados. Por ejemplo, frente a la idea de una escuela del futuro, no sólo incorporaron los robots, sino también grandes espacios de juegos y salas de clases con pizarra y asientos, al aire libre. La información del museo la aplicaron para dar versiones diferentes de lo mismo, por ejemplo, cuando debieron inventar *su* banderín, no hubo una “copia” de las imágenes del museo, sino que inventaron el suyo, en función de sus deseos y pensamientos.

Es importante destacar y agradecer la relevancia de aunar voluntades, pues sin el compromiso, la responsabilidad y la confianza establecida entre instituciones, no hubiera sido posible llevar adelante un proyecto que implicaba “sacar” a los niños de la escuela durante tantos meses.



Hoy, gracias a este recorrido, este proyecto es un programa más del museo. La huella de esta infancia, evidenciada en los relatos y dibujos, se va cruzando con la huella que han dejado en los objetos, las infancias de otros siglos. El museo es el espacio del encuentro virtual, donde los anhelos de la infancia del siglo XIX son los Derechos de la infancia del siglo XXI y donde los anhelos de ésta, serán los Derechos de infancias futuras... al menos eso esperamos.

El imaginario de niños y niñas de educación inicial se manifiesta a través de su propia gramática, se visibiliza, se escucha, dejando en evidencia desde el ejercicio cotidiano del museo, que la memoria y el patrimonio no son exclusivos de la adultez.



Dibujos libres...



Dibujos que se borran...





La memoria pasajera...

Palabras finales

Los museos son esos libros sin páginas -como los abuelos o las abuelas- que construyen amorosamente una narrativa para encantarnos y conectarnos con una historia, historia que es herencia. Se sirven de objetos, imágenes, senderos, palabras y silencios para hacernos entrar en ese juego. Al recibir el relato nos convertimos en herederos y custodios; y un día casi sin querer y sin darnos cuenta, nos convertimos también en relatores, formando parte de esta cadena de la memoria. Por lo tanto, sin las personas que vivifican los objetos con sus sueños, sus recuerdos, sus saberes y sus formas de contar la historia, los museos no se entienden.

La infancia, como parte de ese grupo de personas, no siempre se integra tempranamente a estos juegos de la memoria que ofrece el museo, por diversas razones que escuchamos con más frecuencia de la que quisiéramos: *porque no van a entender, porque no saben comportarse en un museo, porque ni hablan todavía...* Estas definiciones se expresan desde una posición de jerarquía que obstruye la participación de los niños y niñas en espacios culturales y los excluye de la oportunidad para repensar, completar y reconstruir la narrativa.

Este libro es una invitación. Una invitación a los museos para que integremos con más frecuencia estas voces, pues ellas casi siempre portan algo novedoso e insospechado, como estas definiciones de patrimonio entregadas por personas de cinco



años: *el patrimonio son esas cosas que hemos querido por siempre; el patrimonio nos trae recuerdos y esos recuerdos que nos traen también pueden ser tristes.* Estas representaciones definitivamente son una oportunidad para el museo, para observar el patrimonio desde esa esquina apartada donde nunca nos habíamos parado y que nos da una perspectiva inesperada.

El libro también es una invitación para aquellos/as adultos/as que trabajan con la infancia a que visiten los museos, esos museos con objetos “encerraditos”, esos que esperan con paciencia las miradas inquietas y los dibujos que son palabra, otra forma de palabra.

Referencias Bibliográficas

Ahumada, Pedro (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ausubel; Novak; Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Ballart, Josep (2007). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Baquero, Ricardo (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

Bouzas, Patricia (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Buenos Aires, Argentina: Longseller.

Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Bruner, Jerome (1989). *Acción, pensamiento y Lenguaje*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI editores.

Caldarola, Gabriel (2010). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús (2008). *Evaluación educativa y promoción escolar*. España: Editorial Pearson.

Céspedes, Amanda (2008). *Educación de las emociones. Educar la vida*. Chile: Ediciones Vergara.

Claparède, Édouard (1921). *Psicología del Niño*. España: Editorial Francisco Beltrán.

Coll, César (1997). *Psicología y Currículum*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Comenius, Juan (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Condemarín, Mabel; Medina, Alejandra (2007). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Cussiánovich, Alejandro (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Lima, Perú: Editora Diskcopy S.A.C.

Damasio, Antonio (1997). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Delors, J. y otros (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO.

Dewey, John (1946). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Diez, Eloisa; Román, Martiniano (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas. Un modelo de aprendizaje-enseñanza*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Dujovne, Marta (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ferriere, Adolfo (1927). *La Escuela Activa*. Madrid: Editorial Francisco Beltrán.

Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. España. Editorial Siglo XXI.

Froebel, Federico. *La Educación del hombre (1826)*, Edición anotada por W. N. Hailmann. Edición digital basada en la edición de Nueva York, D. Appleton y Compañía, 1902. Localización: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

González, Alba (2009). *Patrimonio, Escuela y Comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Goris, Beatriz (2006). *Las Ciencias Sociales en el jardín de infantes*. Argentina: Homo Sapiens ediciones.

Hopkins, David (2009). *Mi escuela, una gran escuela*. Chile: LOM Ediciones.

Lavados, Jaime (2012). *El cerebro y la educación*. Santiago, Chile: Editorial Taurus Pensamiento.

Luzuriaga, Lorenzo (1943). *La educación nueva*. Tucumán, Argentina: Cuadernos de Pedagogía, Universidad Nacional de Tucumán.

Mattos, Luiz (1973). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Morin, Edgar (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Orellana, María Isabel. (2012). *Educación: improntas de mujer*. Serie: Itinerario y memoria del Bicentenario. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, volumen 1. 2ª edición actualizada y ampliada. Santiago de Chile: Museo de la Educación/DIBAM.

Orellana, María Isabel; De la Jara, Irene (2013). *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*. Serie: Itinerario y memoria del Bicentenario. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, volumen 3. 2ª edición actualizada y ampliada. Santiago de Chile: Museo de la Educación/DIBAM.

Pastor Homs, María (2011). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Sagástegui, Diana (2004). *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. México: ITESO

Schmidt, Ciro (1994). *Pensando la educación. El hombre como significación de lo educativo*. Santiago, Chile: Editorial San Pablo.

Solar, M. Inés (1999). *Creatividad en educación*. Chile: Universidad de Concepción.

Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. España: Ediciones Morata.

Stern, Arno (1965). *El lenguaje plástico*. Argentina: Editorial Kapelusz.

Vigotsky, Lev (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

Vigotsky, Lev (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.

De revistas

Díaz Barriga, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.

Fuentes, Sonia (2009). Mediación pedagógica en el aula. Los aportes teóricos prácticos de Reuven Feuerstein. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile.

Jaramillo, Leonor (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. Chile: Ediciones Uninorte.

Quinteros, Graciela (2003). Desarrollo humano e infancia. *Revista TRAMAS*. México.

Trilla, Jaume y Novella, Ana (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. España: OEI.

Electrónicas

DIBAM (2000-2005). Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Recuperado desde: http://www.dibam.cl/Recursos/Contenidos/DIBAM/archivos/separata_final_05.pdf

Kohan, Walter (2006) *La casa (in) común o los sentidos diversos de la comunidad*. A propósito de un encuentro internacional de Filosofía para Niños@s. Recuperado desde: http://www.filosofiaparaninos.org/actividades/asociaciones/madrid/madrid_06/comentario_XVIII_Encuentro_Int_Fpn.htm

Schiller, Friedrich (1795). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Recuperado desde: <http://www.scribd.com/doc/84759644/Friedrich-Schiller-Cartas-sobre-laeducacion-estetica-del-hombre>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Salamanca, España. Recuperado desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

De boletines, actas y documentos

GRE: Grupo de Reflexión sobre Educación (2011). *Aportes al debate actual sobre la educación en Uruguay*. Edición independiente, Montevideo.

Chagas, Mario (2008). *Museos, educación y movimientos sociales: solo la antropofagia nos une*. En

Rubiales, Ricardo (2008). *Breves notas sobre los jóvenes y la experiencia museal*. En Museos, educación y juventud. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA - ICOM

Museos, educación y juventud. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA – ICOM

Martínez, Fernanda (2012). Género, educación y violencia contra las mujeres. Documento de circulación interna. MEGM. Chile.

Orellana, María Isabel (2006). *Mediación, cultura y museos: el renacer del Museo de la Educación Gabriela Mistral*. Actas del Seminario Mediación Cultural en Ciencia y Sociedad. MEGM. Santiago de Chile.

De capítulos de libros

Grau, Olga (2011). *Representaciones sociales de la infancia: discursos y prácticas*. En Políticas Públicas para la Infancia. Santiago de Chile: UNESCO.

La Rosa, Juana (2007). *Sobre el arte de narrar*. In López, María Emilia (comp). *Artepalabra voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.



Mallart, Juan (2000). *Didáctica: concepto, objeto y finalidad*. En Sepúlveda, F. y N Rajadell (Coords) *Didáctica General para psicopedagogos*. Madrid.

Repetto, Luis (2008). *La educación patrimonial como alternativa para el futuro de los museos*. En *Museos, educación y juventud*. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA – ICOM.

Reyes, Yolanda (2007). *¿Dónde está la literatura en la vida de un lector?* En López, María Emilia (comp) *Artepalabra voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

De conferencias

Sullivan, Robert (2011). *Memorias de hoy, aprendizajes del futuro*. IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Clase Magistral. Chile: DIBAM.



dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

SUBDIRECCIÓN
NACIONAL DE MUSEOS