

## **Infancia, museo y memoria: voces insospechadas**

### **Childhood, museum and memory: voices unsuspected**

---

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

Fecha de recepción del original: Marzo 2015  
Fecha de aceptación: Mayo 2015

#### **Resumen**

Utilizar los objetos cotidianos y juguetes como portadores de recuerdos, contribuye a comprender que la memoria de niños y niñas –en tanto personas y actores sociales– fortalece la narrativa de la historia. Incorporar las percepciones y representaciones de la infancia en el relato del museo, le otorga nuevas perspectivas al discurso y nos recuerda que el ejercicio de la memoria no es sólo un derecho de la adultez. Para ello debemos repensar la forma en que nos relacionamos con el patrimonio, pero sobre todo, debemos repensar la forma en que nos relacionamos con la infancia.

#### **Palabras clave**

Infancia, memoria, museo, patrimonio, identidad.

#### **Abstract**

Using everyday objects and toys as carriers of memories, it helps to understand that the memory of children –as individuals and social actors– strengthens the narrative of history. Incorporate the perceptions and representations of childhood in the story of the museum, gives new perspectives to the speech and reminds us that memory exercise is not only a right of adulthood. So we must rethink how we relate to the heritage, but above all, we must rethink how we relate to children.

#### **Key words**

Childhood, memory, museum, heritage, identity.

## Introducción

Existen variadas razones que permiten consignar la utilidad o funcionalidad de la memoria. Como unidad primigenia del aprendizaje, cumple con el rol más gravitante de todos que es el de permitirnos sobrevivir, pues, sin el registro de los estímulos que constituyen amenaza y riesgo, nuestra seguridad y equilibrio psicológico, emocional y físico se verían siempre amenazados. Así como aprendemos a protegernos, también aprendemos a generar vínculos profundos, porque la memoria, a través de las emociones, asigna valor a determinados recuerdos, tanto de sucesos como de personas. Ningún aprendizaje se puede consolidar sin memoria, pues si no hay recuerdo de información básica, es imposible que se creen patrones mentales y estructuras cognitivas que organicen y den sentido a la información nueva. Un ejemplo muy simple es que si olvidáramos el sonido de las letras, sería inconcebible el aprendizaje de la lectura.

Hablar de nuestra memoria implica, necesariamente, hablar de nuestra historia. Pero no de aquella que se repite de manera idéntica como si se tratara de la reiteración de una película. Se trata más bien de un espacio de reconstrucción de la historia personal, donde el recuerdo y el olvido confluyen. “La definición de olvido como pérdida del recuerdo toma otro sentido en cuanto se percibe como un componente de la propia memoria” (Auge, 1998:9); sin olvido el cerebro no podría tomar decisiones eficientes frente a situaciones habituales como levantarse, bañarse o comer; mucho menos podría hacerlo en escenarios más complejos, dado que seleccionar la acción correcta le tomaría mucho tiempo. El olvido, entonces, no sólo ocurre, sino que fisiológica y psicológicamente es necesario para sobrevivir (Navarro, 2012).

Recordar y olvidar, además de ser procesos biológicos, son también ejercicios políticos en los que subyace el derecho a conservar conscientemente unas vivencias por sobre otras. Por eso a nadie sorprende que junto a las bibliotecas y monumentos, aparezcan los museos para conservar ciertos objetos y homenajear la memoria de los seres humanos (Ballart, 2007). Se trata, entonces, de una memoria políticamente oficial. La postura de este artículo, sin embargo, es que existe una categoría a la que se le ha obstaculizado la posibilidad de mirar-se y de relatar-se, de observar su patrimonio (objetos personales, juguetes, dibujos) y su memoria, pues opera sobre ella una hegemonía adultocéntrica que la silencia. Es la categoría de la primera infancia, en torno a la cual giran ciertas representaciones que se asocian a unos supuestos que la rescinden en su calidad de sujeto histórico y cultural, muchas veces, con buenas intenciones.

En este contexto, el artículo revisa la potencia didáctica y emocional del objeto cotidiano como portador de memorias, e identifica un par de representaciones: la infancia minusválida y la infancia pre-persona; ambas establecen una supresión de lo que para niños y niñas resulta importante recordar, pues existe una “reticencia e incluso el rechazo a considerar a la niñez como actor social, como ciudadano, como sujeto de derechos políticos, económicos y sociales” (Cussiánovich,

2010:24). Desde esta perspectiva no sólo se define qué olvidar o qué recordar, sino también quiénes lo hacen.

En atención a esto, el artículo describe la experiencia en el Museo de la Educación Gabriela Mistral, el que ha llevado adelante distintos proyectos con niños y niñas de 3 a 6 años, explorando su imaginario y su memoria en torno al patrimonio. La memoria del museo –legítima, reconocida, valorada, oficial– se confronta con la memoria silenciosa e ignorada de la infancia. Y en esa búsqueda van surgiendo voces insospechadas.

## **El objeto como vehículo de recuerdos**

En el siglo XVII, Amos Comenius, en su *Didáctica Magna*, señalaba que los objetos eran un medio insustituible para acceder al conocimiento, pues a través de ellos se desarrollaba la vida sensorial, la memoria, el entendimiento y el juicio sobre las cosas. La metodología, sin embargo, tenía que cumplir con algunas condiciones. En primer lugar, los objetos debían ser presentados en un orden adecuado para dar claridad y lógica a lo que se estaba aprendiendo; en segundo lugar la cantidad de ellos no debía ser exagerada, pues el exceso podía confundir los sentidos; y, finalmente, era conveniente trabajar con cosas próximas a la vida de los niños. El entendimiento, señalaba este autor:

“está sediento de objetos, los desea con ansia, trata siempre de investigar, y recibe, mejor dicho devora, todas las cosas; siempre infatigable, con tal de que se le ofrezcan a su consideración ordenadamente una detrás de otra sin ofuscarle con simultánea multitud” (Comenius, 1998:11).

Para Rousseau (1975), en cambio, los objetos habituales no contribuían al fomento de la imaginación, pues ésta únicamente podía encenderse a partir del encuentro con objetos nuevos. El único mecanismo que, según este filósofo, operaba en la relación con objetos habituales, era la memoria. Y aunque Rousseau la desestima planteando que de lo acostumbrado no surge pasión, es interesante la relación que él establece entre lo cotidiano y la memoria, pues de ese vínculo, otros pensadores han levantado verdaderas teorías del aprendizaje. Otro aspecto destacable en torno al trabajo con objetos, es el poder que Rousseau les atribuye para medir el mundo, pues a través del contacto directo, el individuo:

“aprende a sentir el calor, el frío, la dureza, la blandura, el peso, la ligereza de los cuerpos; a juzgar de su tamaño, su figura, y todas sus cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando, especialmente comparando la vista con el tacto, y valuando con los ojos la sensación que en sus dedos se excita” (p. 46).

Un antecedente interesante respecto del uso de cosas cotidianas para generar aprendizajes específicos, efectivos y profundamente significativos, es el trabajo con objetos realizado por las Her-

manas Agazzi a fines del siglo XIX en Italia, mediante lo que ellas llamaban el Museo de los pobres. Su método consistía en potenciar el intelecto y la vida moral a través de objetos que tenían una relación afectiva en la vida de los niños y niñas. Los materiales de desecho, los objetos cotidianos de la cocina, los materiales naturales como hojas o piedras, así como las baratijas que niños y niñas atesoraban en sus bolsillos, tenían en su método, el mismo valor curricular y emocional. Nombrar, sintetizar y analizar eran acciones para la vida intelectual, así como mantener el orden, reconocer la belleza y respetar la libertad, lo eran para la vida ética de los pequeños estudiantes. Todas esas operaciones eran realizables a partir de cualquier tipo de objeto. El uso de contraseñas o distintivos para determinar el lugar de cada objeto del museo dentro del aula, constituía un progresivo camino hacia el mundo simbólico y abstracto. El museo de los pobres fue el antecesor de lo que más adelante Ovidio Decroly, educador belga de inicios de siglo XX, llamaría museo escolar. Gabriela Mistral (citada por Peralta, 2012) destaca del método de este educador, su capacidad de hacer efectiva una idea que se mantuvo por muchos años sólo en la categoría teórica. Plantea:

“Es la escuela de la imagen más que la palabra. Son los objetos domésticos..., son las herramientas de trabajo..., son las flores....Es la ciudad –la torre, la plaza, el tranvía, el movimiento–. Pero, sobre todo, son las cosas mismas, palladas, volteadas, hurgadas por los niños. Se dirá que esta fórmula está contenida en todas las pedagogías clásicas. Sí, pero nunca pasó del concepto al hecho. Y en Decroly ella es acto en cada momento” (p. 110).

Este espacio-museo, entendido como un medio didáctico, era trabajado a partir de la exploración sensorial y de los recuerdos; los objetos eran utilizados también como fuente de documentación para las diferentes lecciones (Pradenas s/f).

Por su parte, el educador alemán de inicios del siglo XIX, Federico Froebel, planteaba que los objetos rotos o descompuestos por los mismos niños, eran el resultado de hallazgos producidos por las demandas de la inteligencia; los dibujos o reproducciones de esos objetos, constituían una dimensión intelectual a la que llamó inteligencia de la forma, la que se desarrollaba en conjunto con la investigación sensorial, aludiendo especialmente al uso de los dedos. Todo ello era la antesala de la educación científica dado que:

“Cada ciencia requiere un examen, un análisis previo. El niño, porque quiere instruirse, interroga los objetos; quiere distinguir el interior de las cosas de la multiplicidad de sus apariencias exteriores y conocer las relaciones que les son comunes; siente que las ama, las desea, o instintivamente quiere averiguar la razón, el móvil de esta tendencia” (p. 25).

Ya en esa época, Froebel advierte que un error frecuente es iniciar la enseñanza presentando los objetos aislados de las palabras que los simbolizan y del mundo global al cual pertenecen. Señala que sólo un trabajo muy gradual que estimule primero las relaciones entre objetos, palabras y dibujos, permitirá posteriormente que niños y niñas entiendan el mundo como una unidad, aún

en ausencia de los objetos. Esta manera de hacer el tránsito desde lo concreto (mundo objetual) hasta lo simbólico (palabras y dibujos) contribuye al logro de la comprensión y apropiación significativa de su cultura, pues ahora están las condiciones para establecer asociaciones coherentes, significativas y creativas. Sólo así la infancia comprenderá que la palabra es distinta de la “cosa por ella representada, y diferente también de la persona que habla; ha comprendido que la escritura y el dibujo son la simple materialización de la palabra, y desde ese momento, pasa a un nuevo grado de desarrollo” (Froebel, 2003:31).

Estos precursores, sin duda guiados por su creatividad y por la precariedad de los recursos, entendían la realidad natural, social y cultural como un medio invaluable para generar aprendizaje. La naturaleza, las personas y los objetos al alcance de la mano, como medios didácticos, generaban interés en los estudiantes y permitían una participación bastante democrática, dado que nadie se quedaba “sin materiales”. Sin embargo, más allá del bajo costo y del uso habitual de esos elementos, su común denominador era la relación cotidiana y afectiva que niños y niñas establecían con ellos, pues esa familiaridad les permitía trabajar el objeto como portador de información valiosa (color, forma, tamaño, materialidad) y, fundamentalmente, como portador de memoria (cuándo llegó a su vida, por qué lo conserva, quién lo obsequió, entre otros recuerdos).

La relación con los objetos cotidianos se establece en tres niveles: uno concreto, desde donde se puede señalar, sin lugar a dudas, lo que el objeto es y las características que posee; un nivel simbólico, que apela a un sentido representacional y, por lo tanto, menos evidente; y un nivel afectivo, desde donde se construye el vínculo emocional. No necesariamente se establecen los tres niveles siempre y no se dan en ese orden invariablemente. Durante la infancia, específicamente, los objetos más próximos, a través de los diversos canales sensoriales, entregan una vasta información del mundo, lo que permite ir conformando y construyendo mapas mentales; estos mapas se construyen en la medida que interactuamos con personas, con máquinas, con objetos y lugares, es decir, desde el exterior hacia el interior (Damasio, 2010). La imagen mental concordante con la imagen objetiva (con todas las variaciones que puede sufrir en el imaginario de cada persona), nos otorga un común sentido de realidad, incluso de cordura. Estos mapas también se elaboran o reelaboran cuando ejercitamos el recuerdo, cuando vamos al interior de los bancos de memoria del cerebro, incluso cuando dormimos. Pero además, una parte importante de esos objetos constituye lo que Erikson (1966) llama certeza y que va a ser un elemento trascendental en la adquisición de la confianza básica. Esta certeza ocurre cuando el niño o niña sabe que lo que ocurre en su exterior tiene un correlato en su experiencia interna. Plantea que el niño “en sus horas de vigilia, cuyo número va en aumento, comprueba que aventuras cada vez más frecuentes de los sentidos despiertan una sensación de familiaridad, de coincidencia con un sentimiento de bondad interior” (p. 222). En consecuencia, sus objetos cotidianos –juguetes y artículos vinculados a sus seres significativos–, no sólo le aportan información concreta, representacional o afectiva, sino que también le brindan esa sensación de seguridad y certeza necesaria para insertarse en el mundo desde una vida emocional saludable, a partir del registro que ellos van dejando grabada en su memoria.

Un aspecto interesante en torno a los objetos cotidianos, es que en el juego los niños y niñas “modifican” el uso de determinados objetos, pero esa modificación no es arbitraria. Cada acción que ellos y ellas realizan en su medio mantiene una lógica. La determinada o específica particularidad de un objeto real permite hacer el tránsito 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). Así como el objeto es “transformado” simbólicamente en el juego, es también “traducido” en el dibujo. Por ese motivo en sus creaciones, la infancia presenta de maneras muy singulares su forma de ver, de recordar y de imaginar el mundo. Las líneas, las perspectivas, las proporciones tienen que ver con una definida cosmovisión y con una gramática plástica propia (Stern, 1965). Desde esta postura se entiende entonces que entre dibujos y realidad existan fronteras muy difíciles de entender para las personas adultas. Lev Vigotsky (1996), señala:

“Al dibujar, el niño lleva al dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sólo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando” (p. 96).

La experiencia de vida se va edificando sobre la base de personas, situaciones, relatos, lugares y objetos. Estos últimos constituyen, de manera sistemática y continuada, el elemento básico de transmisión cultural entre individuos. Nuestros procesos de socialización se perfilan en contacto con el mundo material creado y heredado, el que nos envuelve desde la infancia, incluso antes de nacer (Ballart, 2007). Esa herencia material e inmaterial es la que nos otorga la posibilidad de reconocer nuestra historia y nuestro pasado, situándonos en lo que Ballart describe como *una mínima y reconfortante sensación de seguridad*. Por lo tanto, intencionar el recuerdo y las significaciones en el momento preciso en que se están creando vínculos con los objetos –de la misma manera en que lo hacían nuestros precursores–, permite abrir un camino con la infancia para explorar otras formas de transitar la cultura reconociendo qué consideran valioso en su universo objetual (idea de patrimonio personal), qué representaciones surgen en torno a determinados objetos (expresadas en palabras o dibujos), qué aspectos de ellos son consignados como relevantes (valoraciones afectivas), entre otras ideas.

El juego, el dibujo, el mundo objetual de la infancia, reviste un tipo de lenguaje que debemos descifrar, del mismo modo que intentamos averiguar el significado de las palabras escritas en otros idiomas. Hacer ese camino no sólo promueve nuevas formas de comunicación, sino que es una posibilidad para la infancia de “hablar” su idea y es, por sobre todo, una oportunidad para el adulto de ejercitar la escucha, no sólo en términos fisiológicos, sino también, y especialmente, espirituales y políticos.

## Representaciones en torno al concepto infancia

La premisa de este artículo es que la infancia es una categoría social a la que, en atención a la edad, se le ha negado la posibilidad de observar *su memoria* y *su patrimonio*, de reconocer y validar *su idea*, y de legitimar *sus otras formas de lenguaje*. Ello ocurre, generalmente, porque las representaciones adultas se traducen en formas de ser que sólo contribuyen a marginar del debate y de la construcción cultural a los niños y a las niñas. La mayoría de las veces los imaginarios y las creencias, ejercen una influencia sobre las decisiones y medidas de los y las docentes, “de forma que organizan y estructuran su mundo profesional y reducen la necesidad de búsqueda de nueva información” (Diez y Román, 2001:385). Esta afirmación, llevada al ámbito de la apropiación y significación cultural, implica que, muchas veces, niños y niñas de educación inicial sean los grandes ausentes en los escenarios museales, estén excluidos de los discursos sobre patrimonio, y no formen parte de las encuestas de opinión en torno al diseño y arquitectura de espacios públicos, fundamentalmente por la suposición de que ciertas temáticas y ciertos aspectos de la cultura son resorte exclusivo del mundo adulto. Subyace aquí la primera representación en torno a la infancia: la de minusvalía intelectual.

### Minusvalía intelectual: los niños y niñas no saben

A diferencia de la discapacidad, la minusvalía corresponde a una situación de desventaja producida por la escasa valoración externa que un sujeto hace de otro, en consecuencia, es limitante. La discapacidad, en cambio, es una dificultad producida o generada por una deficiencia (por ejemplo, carencia de un órgano). Por lo tanto, una persona discapacitada no es minusválida.

En este caso específico, esta desventaja se produce atendiendo a la edad de las personas. Su pensamiento concreto, su lenguaje (hablado y escrito) en proceso, su aparato motor en desarrollo, son características observadas como limitantes a la hora de acceder a determinados bienes de la cultura o del conocimiento. Al respecto Bustelo (2007) señala lo siguiente:

“El niño es un adulto en estado de reducción a una categoría menor o, en su inverso, ser niño es no ser un adulto pleno. Esto introdujo tradicionalmente en la categoría infancia una asociación casi automática con la incapacidad” (p.163).

Esta representación de la infancia como categoría minorizada o minusválida intelectualmente, dibuja cierta didáctica hegemónica que se traduce en la repetición de lo que a los adultos y adultas les hace sentido. No es sólo la versión oficial del Estado (imagen de héroe, estereotipos femeninos, noción de valores) la que se pronuncia, sino también la del adulto responsable (tutor, docente, padre, madre). De este modo, por ejemplo, la lectura de cuentos infantiles –más allá de la importancia que puede adquirir la imagen gráfica en el desarrollo estético de alguien– se nutre de dibujos que van configurando un repertorio oficial de “árbol”, “casa”, “cuerpo humano”,

“montaña”, etc., desdibujando en este ejercicio los cientos de árboles, casas, cuerpos humanos y montañas que se construyen en la mente de un niño o niña. El dibujo realizado por ellos y ellas va perdiendo en este proceso, su propio espíritu y su propio decir. Al respecto, Arno Stern plantea:

“La enseñanza que tiene por finalidad hacer que los niños puedan representar objetos y por ideal, la visión realista del adulto, convierte el dibujo en doblete del lenguaje hablado. Lo que el niño expresa con esa especie de dibujos –aparte del fastidio de tener que ejecutarlos– también podría verbalizarlo. Así se pasa por alto completamente la función de segundo lenguaje que incumbe a la expresión plástica. Esto se debe a la ignorancia en que se encontraban –y se encuentran– los responsables de la enseñanza, a su desconocimiento de las necesidades y facultades del niño y, sobre todo, a su apreciación errónea de las razones de ser del arte infantil” (p. 8).

Al observarla como minusválida intelectualmente, la acción que se ejerce sobre la infancia es de corrección, de mejora, de ayuda. En ese ejercicio se va “llenando” de aquello que el adulto considera necesario y oportuno que adquiriera, por lo tanto, se transforma en depositaria de cultura. En esta instancia el educador emerge como relator indiscutible, como único sujeto (Freire, 1978) y, desde esa lógica, niños y niñas consecuentemente abandonan su estado de minusvalía. Esta verticalidad en la educación obtura la posibilidad de conocer otros puntos de vista y, de paso, va diseñando en el imaginario de la infancia un concepto de cultura como “algo” fuera de las personas, como “cosa” externa, cuando en realidad la construcción de la cultura requiere necesariamente que operemos siempre como depositarias/os y transmisoras/es involucradas/os, lo que en definitiva constituye una oportunidad para inscribirse en la cadena de intercambio simbólico y de memoria social.

En el contexto específico del patrimonio, esta representación de infancia genera consecuencias. El museo, enseñado como lugar de silencio, de verdad irrefutable, es observado como espacio “sagrado” de la cultura, por eso es que en lugar de vivirlo, muchas veces niños y niñas realizan una “copia” de lo que está escrito para cumplir con una tarea escolar y con la expectativa adulta. Se desperdicia así una oportunidad invaluable para problematizar el patrimonio y observarlo desde distintas perspectivas. Si entendemos el patrimonio como responsabilidad, como constructo, como vehículo de memoria y como hilo delgado que nos da un sentido de pertenencia, “aparece como fundamental la iniciación temprana y consciente de los estudiantes en el conocimiento y disfrute del patrimonio cultural” (González, 2009:24), pues sólo en esa práctica se generará la apropiación y el vínculo activo y afectivo con la herencia y se manifestará su fuerza colectiva, aun cuando la utilidad, valoración y significación de ese patrimonio sea distinta para cada persona.

Desde el punto de vista de la didáctica museal, esta representación de infancia lleva aparejada una serie de supuestos en torno a cómo los niños aprenden, pues “creemos, como adultos y adultas, conocer a los niños y niñas, les suponemos características comunes, nos olvidamos de sus

particularidades que cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, clase, raza y diversidad cultural” (Grau, 2011:47). Uno de los supuestos es el de creer que a la infancia hay que entretenerla y mantenerla en ocupación permanente; esto es como concluir que niños y niñas están determinados de manera inalterable por estímulos externos, es pensarlos sin voluntad ni filtro social o cognitivo: el niño esponja que absorbe pasiva e indiferentemente las cosas, porque en su condición de minusvalía no sabe seleccionar. Otro supuesto es el de pensar que tocar es un medio infalible de aprendizaje. Si bien es cierto, es importante el trabajo sensorial, lo esencial es el sentido y significado de la situación educativa, no la acción mecánica o kinésica con el elemento “tocable”. El 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). Tocar o mover objetos carece de valor pedagógico si no existe una reflexión en torno al fenómeno observado. Esta manera de ver la situación académica de la infancia, especialmente en el contexto de un museo, deriva erradamente en una sobreexaltación de los sentidos a partir de una sobrevaloración de la interactividad. Sin embargo, y sólo para precisar, esta forma “activa” de entender el conocimiento adscribe a la misma postura positivista que plantea que el conocimiento se encuentra fuera del sujeto y a éste sólo toca “descubrirlo” (Pastor, 2011). Un último supuesto es el de creer que ciertos contenidos (en este caso, el patrimonio y la memoria), presentan un grado tal de abstracción que los hace irreconciliables con la capacidad comprensiva que niños y niñas poseen.

La lógica adultocéntrica es excluyente y fomenta lo que Bourdieu (2008) llama *habitus*, espacio simbólico que no sólo genera una descripción de la diferencia (en este caso: adultez y niñez), sino que deja naturalizada la desigualdad: el adulto sabe y el niño no. Y ante esta verdad quedan legitimadas las prácticas de “llenado cultural”, las prácticas “mecánicas” y la falta de espacios para las nuevas voces. Una salida a esta cuestión, que también es un conflicto para la adultez, es des-situarnos para re-situarnos en el mundo, pues no es que la infancia no sepa o no piense, es más bien que ella piensa un pensamiento que los adultos no pensamos (Kohan, 2011) o dejamos de pensar cuando crecimos.

Tal parece que hablar con palabras y pensar con una determinada lógica es signo de sensatez y conocimiento. Pero las palabras, a veces, también son mezquinas para quienes leen y escriben, pues a todos nosotros, en algún momento “no nos alcanza el lenguaje para decir lo que necesitamos decir, nos falta el lenguaje, y, en ese sentido, somos infans, infantes de la vida” (Grau, 2011:46). Siendo el juego o el dibujo formas de expresión, quizás debiéramos acercarnos a estos idiomas e interrumpir, por un momento, nuestro lenguaje y nuestro sistema de creencias. Salir de esa zona confortable nos daría la oportunidad de reconocer que los otros lenguajes no son protolenguajes o lenguajes primitivos, sino formas muy complejas de comunicación y reconstrucción cultural. Pensar el lenguaje de la infancia como estructura incompleta, nos lleva a la segunda representación: infancia inacabada.

## La infancia inacabada o pre-persona: la adultez como promesa

Si bien es cierto, la infancia ocurre antes de la adultez, no es menos verdadero que la adultez está antes que la vejez. Son categorías que permiten describir una cierta tipología de comportamiento, útil a veces en los estudios sociológicos o económicos, pero no implican (o no debieran implicar), bajo ninguna circunstancia, algún tipo de superioridad. Sin embargo, más veces de las que quisiéramos, escuchamos cosas como: “los niños son el futuro del país”. Sin duda alguna, potenciar al ser humano es un acto pedagógico importante, por lo mismo, es necesario hacer la diferencia entre dos aspectos semánticos cuya sutileza puede llamar a confusión. El primer aspecto se relaciona con la idea de desarrollar lo que las personas “traen en potencia”, es decir, fortalecer sus capacidades innatas, lo que implica pensar en la infancia hoy, para que hoy desarrolle sus talentos, para que hoy pueda ella misma dibujarse un futuro, para que hoy asuma sus desafíos, para que hoy sueñe, opine y cuestione. Obviamente, esto implicará que en el futuro estará mejor equipada para enfrentar la vida. Pero eso no podemos saberlo, es sólo una idea esperable, la expresión de un anhelo.

El segundo aspecto, en cambio, se relaciona con entender e imaginar a los niños y niñas como potencialidad, lo que implica no reconocer ni valorar legítimamente su opinión porque “aún no saben” o “son muy niños para entender”. Esta idea apela a una falta de legitimidad al tiempo presente de la infancia, lo que consigna al niño o niña como una no-persona.

Cabe destacar, además, que bajo la misma lógica en que se planteaba anteriormente que todos somos infans porque a todos nos falta el lenguaje alguna vez, podemos afirmar que todas las personas nos encontramos en situación de potencialidad. Cussiánovich (2010) lo expresa del siguiente modo:

“El concepto de potencialidad se refiere a percibir al niño como futuro, será persona pero después. Esto no es otra cosa que la postergación del reconocimiento del peso social y político que tienen todos los niños más allá de su condición específica, de su ‘nivel’ de desarrollo, en el fondo significa reconocerlos tan valiosos pero no para ahora sino para más adelante. Entonces, se han creado pedagogías que apuntan a prepararlos para ‘el futuro’. Se insiste en invertir ahora en los niños para que después puedan ser ciudadanos productivos. Pero no es problema de tiempo porque todos somos potencialmente mejores de lo que estamos siendo ahora. 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” (p. 24).

Esta manera de pensar la primera infancia se refleja en diferentes contextos, por ejemplo, en la forma en que evaluamos sus dibujos. Solemos calificar de “dibujos faltos de imaginación” a los que presentan permanentemente una insistencia temática. Donde hay un detalle persistente observamos una carencia de repertorio de imágenes, un tipo de precariedad imaginativa, una mani-

festación de inseguridad que le impide probar desafíos gráficos nuevos, una obsesión que se manifiesta en la reincidencia de las imágenes, una dificultad para avanzar. Muy lejos de estas suposiciones, la perseverancia de la forma en el dibujo de un niño o niña no es otra cosa que la expresión de un acto de concentración sobre lo que dictan sus fuerzas internas; esas repeticiones, que aparecerán más tarde en dibujos evolucionados, constituyen el sello propio e íntimo de cada persona. Si en etapas anteriores los dibujos reflejaban una aparente desconexión de sí mismo, ahora dibujar se vuelve una acción que condensa toda la atención, interés y tiempo del niño o niña. Como no podemos observar el dibujo en sí mismo, sino en comparación con la estética adulta, comienza el camino de las imágenes oficiales: “el sol no tiene espirales, es redondo” (aún cuando eso no es verdad); “yo hago las nubes, tú las pintas”, etc. Con la excusa de querer ayudar al niño o niña a “salir” de ese estado de aparente fijación, se les niega sistemáticamente la posibilidad de enfrentar su propio proceso creativo, encontrándose luego a merced de la aprobación adulta. No hay maldad en ello, pero hay perjuicio.

Una segunda creencia en torno a los dibujos infantiles es el de pensar que están “mal hechos”, que son el resultado de una especie de accidente provocado por su falta de dominio motor, que son pre-dibujos o ensayos para la obra verdadera que verá la luz cuando posea las herramientas adultas: técnica, perspectiva, proporciones, sentido del color, consistencia con la realidad, etc. Ante esto, hay que insistir en que el niño o niña sí sabe dibujar, pero lo hace a su manera, pues su arte se encuentra en una dimensión diferente a la del adulto; su arte “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, 1965:13). El adulto, impaciente por observar el dibujo infantil con los parámetros que él maneja, comenzará por “pedir explicaciones”: ¿por qué el perro es más grande que la casa? ¿Por qué la luna y el sol están juntos? ¿Es de día o de noche entonces? Todos estos cuestionamientos provienen “de la consideración de que un niño es incapaz de aprender por sí mismo, del desconocimiento de su proceso natural de aprendizaje y del papel que debe jugar en él un adulto” (Castro, 1997:39).

Finalmente, los dibujos son observados también como productos “inacabados”, pues la falta de detalles es observada en oposición a la completitud. Sin embargo, el repertorio de detalles varía entre los individuos, especialmente porque el significado atribuido a las cosas es personal y se conecta con las experiencias de vida. Además, la idea de inacabado es un concepto que, de aceptarse, no incumbe sólo a niños y niñas, pues en todas las etapas de la vida se están desarrollando o completando procesos.

Así como el dibujo es en sí mismo una forma muy particular de convertir la idea en imagen, el juego es también ese espacio donde se desarrolla una especial estética y un determinado orden. El territorio del juego es sagrado, es un espacio de conquista y de dominio (Huizinga, 1968), es un tiempo dentro de otro tiempo y es el espacio de todo lo posible. En el juego se conforma una atmósfera nueva con unos elementos que, aún tomados de la realidad objetiva, son transformados, dando como resultado otra verdad. Como acto humano, constituye una de las más altas formas de creatividad, 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. Acerca del juego Huizinga (1968) plantea:

“Las palabras con que solemos designar los elementos del juego corresponden, en su mayor parte, al dominio estético. Son palabras con las que también tratamos de designar los efectos de la belleza: tensión, equilibrio oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace. El juego oprime y libera, el juego arrebatata, electriza, hechiza” (p. 23).

Para Froebel (2003), el juego es la manifestación de la inteligencia humana y es la instancia donde las disposiciones naturales se organizan. Lev Vigotsky (2009) indica que toda función en el desarrollo cultural del niño y niña aparece primero en el plano social y después en el psicológico, lo que ubica al juego en una dimensión crucial para el logro de este proceso. Por su parte, Piaget (1991) señala que el juego es un espacio para resolver, completar y compensar la realidad mediante la ficción. Sin embargo, y a pesar de todas las teorizaciones existentes, este espacio lúdico muchas veces es violentado cuando los adultos regresan todos los objetos del juego a sus lugares “reales”, pues niegan a partir de esa acción, el valor del juego como instancia pedagógica, cultural y cognitiva, e invisibilizan al niño en tanto persona.

El des-orden establecido en el juego es un orden nuevo, un sistema semiótico al cual no podemos acceder. Ese espacio delimitado con objetos, físico y simbólico a la vez, es el lugar donde se establecen relaciones de seguridad y de apego espacial, cuyo principal elemento es el registro que se va construyendo en la memoria, donde lo que se almacena es un tipo de familiaridad, identidad, cobijo o cariño (Pilowsky, 2014). Estos reductos, territorios creados, lugares imaginados que están dentro y fuera del espacio objetivo, lugares a los que nuestra memoria regresa de vez en cuando, son los que localizan nuestra humanidad y nos brindan la sensación de refugio e intimidad (Bachelard, 1957).

Además de su espacio, el juego posee su propio tiempo, no es decisión de los adultos determinar cuándo se juega o se deja de hacerlo (Ponce, 2014), pues jugar no obedece a una cuestión de gasto de energía (aunque ello ocurra, no es su propósito) ni de quietud frente a una situación de hiperactividad. Tampoco el juego es una preparación para la vida, es la vida.

Las representaciones de niño/niña en su imagen de minusvalía y de pre-persona, configuran un tipo de didáctica que opera sobre la infancia de manera tal que van quedando naturalizadas la negación y la exclusión. Cuando un niño o niña se cae, por lo general solemos decir: ¡arriba, arriba, no pasa nada! Ciertamente esta acción la realizamos porque queremos que sea una persona valiente, que no se queje de pequeñeces, etc., es decir, la intención es buena. Sin embargo, lo que hacemos, lisa y llanamente, es negar el dolor de esa persona e insuflarles un tipo de estoicismo que deriva de nuestra propia incapacidad de saber consolar.

Reconocer las propias ideologías y representaciones en torno a la infancia y la cultura, podría constituir para los/as docentes un ejercicio para mejorar su práctica pedagógica. Si este ejercicio

comienza en la formación inicial de los/as profesores/as, entonces es posible pensar que las nuevas infancias recibirán el alfabeto y los códigos con que podrán “leer” su entorno y observarlo inclusivamente como fuente de memoria y sabiduría. El patrimonio cultural, la memoria local, la historia de los pueblos, son asuntos de todos/as los/as ciudadanos/as, incluida la infancia. Creer que estas materias deben ser “vertidas” sobre los/as niños/as sin reconocer ni valorar sus imaginarios, es entorpecer la oportunidad de observar el museo como un territorio vivo, es obturar la participación de todos y todas y es, finalmente, negar al niño o niña su calidad de sujeto/a histórico/a.

Desde esta forma de entender el sentido del patrimonio y desde esta perspectiva de infancia, derivó la necesidad de trabajar intencionadamente con sus objetos más queridos, confrontando el patrimonio personal y el estatal, pues aquellas piezas -cotidianas e inadvertidas- aportarían información y memoria... proceso idéntico al que ocurre con los patrimonios de museos. Nos interesaba conocer cómo observaban el patrimonio niños y niñas de primera infancia, y qué consideraban digno de ser recordado, pues, todas las personas concebimos y prestamos atención a los objetos; al principio lo hacemos de manera muy intuitiva y emocional y, luego, en función de sistemas de valoración cultural” (Ruiz, 2014). Si entendemos que el patrimonio es una construcción que requiere de tiempo para definirse y que precisa de una comunidad para ser identificado (Menezes et al, 2014), entonces podemos asumir que todas las voces de esa comunidad son agentes y actores sociales válidos. Las voces de la infancia, en esta experiencia, van contribuyendo con su singular enfoque, a dar otras lecturas al patrimonio y a levantar nuevas categorías a los objetos “memorables”.

## LAS VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS

### METODOLOGÍA

Desde el marco antropológico ya planteado, la memoria de la infancia se observó en este proyecto desde dos instancias:

- a) Conocimiento de lo que niños y niñas recordaron acerca de instituciones como la escuela, los amigos o la familia, identificando otras perspectivas y otros argumentos en los relatos.
- b) Valoración de esa memoria, en tanto parte de la memoria de un país, haciéndola visible en el museo, pues el ejercicio del recuerdo no sólo tiene como propósito informar para acumular un determinado conocimiento o transmitir el pasado a las generaciones jóvenes, sino también “legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria” (Jelin, 2002:127).

El propósito era reconocer la importancia de la memoria individual y colectiva en el desarrollo del sentido de identidad desde los primeros años de vida. Dado que aún no sabían leer ni escribir, se utilizaron los dibujos como fuente y como medios de información. Se plantearon ciclos de actividades en torno al recuerdo y al olvido utilizando la siguiente metodología:

Museo “desmenuzado”: trabajo profundo con sólo un objeto cada día, apelando al sentido de la novedad, a la posibilidad de establecer la mayor cantidad de relaciones posibles entre el objeto y su vida personal, y a la necesidad de promover pausas necesarias para asumir el nuevo objeto conocido.

- a. Subjetividad: espacios de conversación que apelaron al recuerdo (individual y colectivo) y a los sentimientos como método, intencionando el relato autobiográfico y la búsqueda de significado. La conversación apuntó a explorar qué objetos podían ser considerados patrimonio; qué objetos calificaban para ser exhibidos en un museo y de qué forma se puede definir el patrimonio. Para el reconocimiento de la memoria colectiva se apeló al recuerdo de espacios compartidos, como el tiempo de aula, tiempo de recreo, momentos en el museo, objetos en común, fiestas y rituales.
- b. Apropiación territorial: espacio de intervención en el museo con exposiciones temporales y con una vitrina con *objetos queridos* (juguetes y objetos consignados por niños y niñas como su patrimonio). En un proceso individual y social, “entregaron” temporalmente su patrimonio al museo para generar una exposición, en el entendido de que sus objetos les serían devueltos. Una vez armada la vitrina, niños y niñas realizaron una “visita guiada” estableciendo sus propias formas de asumir el relato del objeto. Otras exposiciones temporales se crearon a partir de los dibujos que representaban sus particulares formas de observar el patrimonio escolar, el juego, las emociones y los recuerdos.
- c. Talleres: espacio de diseño, creación, montaje y reflexión.

La estrategia de intervención propuso tres tópicos: memoria, patrimonio e identidad, a partir de los cuales se desprendieron componentes de observación. A saber:

**Memoria:** entendida como los recuerdos y los olvidos que conforman el relato de los niños y niñas.

Componentes observables: ejercicio del recuerdo; apropiación sostenida y lógica de la información del museo; evidencia de la relación entre sus recuerdos y sus emociones; recuerdo colectivo.

**Patrimonio:** entendido como aquellos elementos (objetos, canciones, experiencias, etc.) a los cuales niños y niñas atribuyen valor, significado y categoría de memorable o de herencia.

Componentes observables: definiciones; elecciones de objetos; información de objetos.

**Identidad:** hace referencia a cómo se ve a sí mismo/a y en relación con los otros/as significativos/as.

Componentes observables: relatos autobiográficos asociados a objetos, descripciones de sí misma/o; relatos proyectivos; dibujos de sí misma/o y sus contextos.

La información recogida se analizó cualitativamente levantando categorías que surgieron de las respuestas obtenidas, con el fin de generar, por una parte, un cuerpo de ideas desde donde se levantarán las taxonomías que podrían, en otras investigaciones, constituir objetos de estudio, y, por otra parte, una visibilización de la realidad desde la perspectiva de los niños y niñas a partir de sus respuestas y recursos: dibujos, trabajos, montajes, relatos.

En el plan de trabajo se utilizaron cuentos, réplicas de objetos patrimoniales, fotografías, además de los objetos de vitrinas. Se integraron todos los espacios que podían ser visitados: exhibiciones, depósitos, patios y salones. El tamaño de la muestra fue de 48 estudiantes correspondientes a dos cursos de un colegio de la comuna de Santiago. Se usó el método no probabilístico, tomando un muestreo por conveniencia atendiendo a los siguientes criterios:

- Edad: 5-6 años.
- Geográfico: la escuela debía pertenecer a un sector cercano al museo por tratarse de un proyecto donde los y las participantes debían asistir todos los días durante dos semanas.
- Curso: todos los niños y niñas debían pertenecer al nivel de educación inicial (Segundo Nivel de Transición o kínder).
- Género: se esperaba recoger las percepciones de niñas y niños, especialmente porque parte de las actividades se realizaron con enfoque de género.
- Uso del museo: un requisito central en la selección de este grupo fue que nunca, antes del proyecto, hubieran venido a este museo.

Finalmente, cabe destacar que se utilizaron algunos principios neurocientíficos (Saavedra, 2001), en el entendido de que las estrategias pedagógicas podrían sintonizar de manera más efectiva y eficiente con la forma en que el cerebro recoge, enfrenta y procesa la información. Se trabajó con

el principio de la socialización, la búsqueda de significado, aprendizaje a través de pautas, entre otros.

## La memoria que emerge

La memoria pertenece a cada individuo, pero es también recurso de los grupos, otorgando identidad comunitaria. En el proceso de recordar, la memoria de los otros se va relacionando con la nuestra, contribuyendo a completar aquellas zonas indecisas de nuestros recuerdos, como señala Halbwachs (1968), ayudándonos a construir ese sentido de identidad y reconfortándonos en la idea de que formamos parte de un colectivo mayor, de que no estamos excluidos de otros grupos humanos. En este sentido, la memoria colectiva posee un carácter pedagógico, pues la información privilegiada de los grupos que ha sido ignorada por la historia o es desconocida para ella, requiere ser enseñada a las generaciones jóvenes para salvaguardar el sentido de identidad. Al mismo tiempo, esta memoria social posee un carácter ético, pues los códigos culturales propios del grupo, van configurando un tipo de regulación y un determinado lineamiento en la conducta. En este contexto, la memoria colectiva de los niños y niñas siempre estuvo vinculada al espacio común de la escuela, entendiendo este lugar –en tanto territorio geográfico y simbólico– como un escenario que posee elementos “dignos de ser recordados” mediante la posibilidad de ser exhibidos en un museo o de ser parte de un equipaje en un viaje hipotético. De este modo, en los relatos y dibujos, aparecen mayoritariamente dos elementos “memorables”: los materiales para pintar y leer, dando fundamentaciones relacionadas con el placer de dibujar libremente; y la “Cuncuna Emma”, juguete de género que las educadoras construyeron para generar sentido de pertenencia en el curso, pues una vez cada quince días, un niño o niña se la llevaba a su casa para cuidarla y cambiarle ropa. Formó parte de la experiencia individual y colectiva, y apareció continuamente en la investigación como un objeto muy importante de recordar.



Cuncuna Emma: objeto que puede ser exhibido en un museo, según la opinión de los niños y niñas del proyecto.

Los niños y las niñas de este proyecto concluyeron que muchos objetos les ayudaron a “traer a la memoria” lo que había sido olvidado. Un resultado interesante, a nuestro juicio, es que lograron señalar con mucha convicción que no hay recuerdos más importantes que otros; que los objetos del museo no son más relevantes que su propio patrimonio y que sólo existen diferentes nombres para el patrimonio: de la humanidad, nacional, barrial o personal.

El uso de objetos patrimoniales personales (llamados en este proyecto *objetos queridos*), permitió llevar adelante el ejercicio del recuerdo íntimo y hacer concreta la idea de que ellos son por-

tadores de información, de memoria y de afectos. Muchos de los juguetes fueron descritos como “cosas importantes”, especialmente porque en situaciones difíciles, acuden a ellos. Durante el proyecto se repiten frases como: *si estoy triste me voy a mi pieza con mi muñeca; juego a la pelota solo; veo tele con mi osito*. Los dibujos son muy evidentes al mostrar ciertos juguetes como elementos segurizadores. Ositos, autos, pelotas, van conformando la atmósfera donde los niños y niñas se sienten protegidos/as y, de algún modo, al margen de sus propias penas o dificultades.



Juegos y juguetes observados como instancias de soporte emocional



Estos objetos queridos fueron expuestos en el museo durante dos semanas, espacio de tiempo en el que varios de ellos realizaron visitas guiadas contando su historia, del mismo modo que se iban enterando de la historia de los objetos patrimoniales de la exhibición. El olvido, como componente de la memoria, se trabajó en esta visita guiada a través de la pregunta: **¿Qué cosas vinculadas a este objeto yo no quiero olvidar?** *ese recuerdo específico fue tan importante como el recuerdo de los objetos históricos; uno de los relatos señalaba: este juguete es muy importante porque fue un regalo sorpresa del primer cumpleaños al que asistí solo*. También se trabajó el olvido en la Línea de Tiempo del museo, plataforma de vidrio que fue intervenida con los dibujos que hablaban de cosas que, a juicio de niños y niñas, no debían ser olvidadas nunca. Aparecen relatos muy vitales como: *no quiero olvidar el día en que me dijeron que nació mi hermano; cuando fui al cerro con mi papá y subimos caminando; este objeto es importante porque me recuerda a un amigo que murió...*

Línea de Tiempo con las pegatinas con “recordatorios”



Vitrina intervenida con los objetos de las niñas y de los niños



Una parte importante del proyecto se vivió en los depósitos del museo, pues fue un lugar que permitió conocer de qué manera se mantienen los objetos en el tiempo y, de paso, identificar de cerca la labor de las conservadoras y conservadores de museos. Las y los visitantes, con mascarillas y guantes, realizaron un recorrido por esos objetos no exhibidos. A partir de ese recorrido se reflexionó en torno a los criterios que todas y todos usamos cotidianamente para guardar, exhibir o desechar un determinado objeto. La conclusión fundamental a la que esta audiencia llegó es que lo que conservamos, siempre tiene que ver con los grados de afecto: guardamos lo que es importante y como tal siempre tiene un lugar especial. A propósito de esa reflexión se realizó un taller llamado *La caja de la memoria*, material que cada estudiante debía armar para guardar en ella algún recuerdo u objeto que considerara inolvidable. La mayoría de ellos guardó momentos familiares y con amigos.



Caja de la memoria donde niñas y niños guardaron sus recuerdos y patrimonios

Al cabo de los catorce días pudieron generar algunas definiciones de patrimonio. Cabe hacer notar que durante el desarrollo del trabajo nunca hubo una definición “oficial” de patrimonio generada desde el museo, pues la idea era, precisamente, conocer lo que las niñas y niños podían decir. En un sondeo general se pudo establecer que nadie conocía la palabra en un principio del proyecto, por lo que ella se usó de manera natural durante todo el tiempo que éste duró. Algunas definiciones señalan: *Patrimonio es la campana; es la fotografía de mi mamá; es la cajita donde se guardan las cosas importantes; son las cosas que guardamos en la cajita; las cosas que son*

*importantes para uno; lo que trae recuerdos; las cosas que nos gustan más; los tesoros; las cosas que hemos querido por siempre; los recuerdos que nos traen también pueden ser tristes...entre otras definiciones.*

## Conclusión

La ausencia de palabras con significado empobrece la comprensión e interrumpe el proceso de intercambio simbólico y de memoria social. En este proyecto, el uso cotidiano de muchas palabras y frases como *patrimonio, identidad, memoria, cultura*, entre otras, dichas además en un contexto familiar y seguro, permitió que niños y niñas comprendieran, memorizaran y relataran la historia del museo y la historia de sus objetos, generando nuevas definiciones en torno al patrimonio, a partir del propio imaginario que estaban construyendo. A través de sus *objetos queridos*, se pudo incorporar un concepto que permitió llevar adelante el ejercicio político y emocional del recuerdo y hacer concreta la idea de que las cosas –grandes, pequeñas, coloridas o destañadas– cargan información, memoria y afectos.

El conocimiento del patrimonio trae aparejada la responsabilidad ética de custodiarlo para que su historia sea relatada. Pero no en un decir repetitivo que se aloja en la memoria de manera mecánica; se trata más bien de un relato creativo donde cabe la posibilidad de incorporar otras versiones, otras interpretaciones y nuevos afectos. Privar a los niños y niñas de ese derecho, es negarles la posibilidad siquiera de conocerlo, para que con posterioridad puedan valorarlo, es obstruirles la oportunidad de descubrir aquella historia que conforma también la suya y que contribuye a edificar su identidad. El ejemplo de las Hermanas Agazzy y de Ovidio Decroly es muy inspirador en ese sentido, pues, efectivamente, los objetos no sólo fueron vistos en este proyecto como una fuente de documentación y puente de acceso para la vida intelectual, sino fundamentalmente, como medio para despertar las memorias que reconstruyen la propia historia.

Los resultados obtenidos en esta etapa dejan planteado un tema que podría ser interesante desde un punto de vista epistemológico: el juego. Muchas de las respuestas recogidas colocan al juego en el centro de la discusión cuando se trata de derechos, de creatividad o de resiliencia. Es observado como esa actividad a la cual siempre es posible recurrir cuando la realidad objetiva se torna compleja, razón por la que escogen el juego como alternativa para olvidar una tristeza o soportar un castigo. Esta idea, planteada por Piaget como espacio de compensación, se evidenció en la mayoría de los relatos infantiles, especialmente cuando se trabajó con el concepto de objetos “inolvidables”. Como elección, el juego y los juguetes, no constituyen decisiones arbitrarias, pues niñas y niños los sitúan en circunstancias donde efectivamente cumplen un rol, no todos los escenarios sirven. Este hecho se condice con lo que plantea Huizinga (1968) acerca de los sentidos del juego como representación. “Se juega, se lleva a cabo la representación, dentro de un campo de juego propio, efectivamente delimitado como fiesta, es decir, con alegría y libertad” (p. 27). Diversas teorías abrazan el juego como ejercicio preparatorio, como síntesis, como experiencia estética, como recreo, como energía sobrante, etc., por eso es interesante levantar una

perspectiva desde la mirada de la misma infancia. Además queda también instalada la disyuntiva entre el juego como acto y el juego como concepto. Dentro de la pedagogía, especialmente en el área de la didáctica, esas indagaciones podrían ser valiosas en el marco del planeamiento de la enseñanza y de la efectividad de los aprendizajes.

El material recogido ciertamente permitirá incrementar los discursos y saberes del museo, pues ahora existen nuevas definiciones acerca del patrimonio; se identifican y legitiman nuevas formas de lenguaje con su propia gramática, como el dibujo; y se reconoce la necesidad de continuar explorando los imaginarios de la infancia en otros aspectos relacionados con la cultura.

Comenzar la "lectura" del patrimonio desde la primera infancia surge como una necesidad que cruza el umbral de lo cultural para instalarse en el sitio de lo vital, pues leer el mundo para conocer-se y reconocer-se implica obtener las herramientas para saber, íntima y orgánicamente, quiénes somos.

## Bibliografía

Auge, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona. España: Gedisa.

Bachelard, Gastón (1957). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

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

Bouzas, Patricia (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social. Buenos Aires: Longseller.

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

Castro, José (1997). *Introducción a la semiología de la expresión*. Revista electrónica Comunidad Educativa N° 241. Editores: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Fecha de consulta: enero de 2015. Disponible en: <http://www.dirayaexpresion.es/documentos/semiologia.pdf>

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

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

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

Damasio, Antonio (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, España: Ediciones Destino.

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

Erikson, Erik (1966). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós

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

Froebel, Federico (2003). *La Educación del hombre*, edición anotada por W. N. Hailmann. Biblioteca Virtual Universal. Edición digital facilitada por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Editorial del Cardo. Fecha de consulta: enero de 2015. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

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

Grau, Olga (2011). *Representaciones sociales de la infancia: discursos y prácticas*. En: Cousiño, F y Foxley, A. Políticas públicas para la infancia. pp.46. Santiago, Chile: UNESCO

Halbwachs, Maurice (1968). *La memoria colectiva*. Francia: PUF.

Huizinga, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Kohan Walter (2011). *Otra infancia es posible* (en línea). Filosofía para niños. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de filosofía para niños y niñas y de filosofía para crianças. N° 7, p: 59. Publidisa. Comunidad Valenciana. Fecha de consulta: enero de 2015. Disponible en: <https://books.google.cl/books?id=1WMmbYVRq9sC&lpg=PA59&ots=yqcepYyIuh&dq=La%20infancia%20piensa%20un%20pensamiento%20que%20no%20pensamos&pg=PA61#v=onepage&q=La%20infancia%20piensa%20un%20pensamiento%20que%20no%20pensamos&f=false>

Menezes, Maria; Kirchner, Cássia; Müller, Christine (2014). *Exposiciones conmemorativas en instituciones escolares: Diálogo entre memoria, historia e identidad* [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) N° 12. Diciembre 2014. Fecha de consulta: junio de 2015. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos12/321-exposiciones-conmemorativas-en-instituciones-escolares-dialogo-entre-memoria-historia-e-identidad>

Navarro, Alejandra (2012). *Olvido*. En: Cerebro y memoria / Cuestas, V; Federman, N; Goio, M; Navarro, N; Würschmidt, A. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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

Peralta, María (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Universidad Central. Santiago, Chile: Ediciones LOM.

Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España. Editorial Labor.

Pilowsky, Myriam (2014). *La lugaridad en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI

Ponce, María (2014). *Juego, libertad y educación*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI

Pradenas, Hernán (s/f). *Vida y obra de Rosa y Carolina Agazzi: su método y sus aportes a la educación parvularia*. Folletos Escolares. Santiago, Chile: Biblioteca Patrimonial, Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Rousseau, Jean-Jacques (1975). *Emilio*. México: Dirección General de Publicaciones

Ruiz, María (2014). *El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural* [en línea]. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) N° 12. Diciembre 2014. Fecha de consulta: junio de 2015. Disponible en:  
<http://revista.muesca.es/documentos/cabas12/El%20patrimonio%20cultural%20y%20la%20educacion.pdf>

Saavedra, María (2001). *Aprendizaje basado en el cerebro*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, X (1),141-150.

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

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

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