

INFANCIA Y PATRIMONIO ¿DE QUÉ RELACIÓN HABLAMOS?

Irene De la Jara Morales¹

Resumen

Los estudios de usuarios constituyen una herramienta muy valiosa para ver de más cerca a las personas que le dan vida al patrimonio y para mejorar las acciones y servicios culturales. La infancia, sin embargo, parece ser un misterio. La falta de palabras habladas o escritas, y la desestimación de otros lenguajes, como el artístico por ejemplo, la dejan al margen de la opinión. El siguiente trabajo es un estudio que explora los imaginarios de la infancia, mediante dibujos y relatos, no solo con el fin de favorecer un ejercicio de expresión, sino también de acceder a las formas novedosas –y a ratos poética– de entender el museo y el patrimonio, cuestionando, de paso, nuestras propias representaciones, especialmente, sobre la niñez.

Palabras Clave: estudio, imaginarios, infancia, patrimonio.

¹ Educadora de párvulos; Diplomada en gestión cultural. Magíster en currículum y evaluación; Magíster en docencia universitaria; Magíster en neurociencia aplicada a la educación. Autora del libro "Infancia y patrimonio: los objetos queridos". Encargada Área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos, Servicio Nacional de Patrimonio Cultural.

Infancia ausente

La asistencia de la primera infancia a los museos estatales, al menos hasta el año 2016, no superaba el 10% del total de visitantes. En el año 2017 llegó a un 37%, porcentaje que da cuenta del esfuerzo individual y colectivo que los museos realizan a diario para recibir a niñas y niños de entre 2 y 5 años. Este esfuerzo se materializa en acciones como cuentacuentos, talleres, teatro de títeres, documentales, visitas guiadas con recreo, proyectos de arte, entre otras. Pero, ¿Por qué es importante que esa cifra siga creciendo? ¿Cuál es el valor de los objetos en la vida de niñas y niños? ¿Cuál es la importancia de la mirada de la infancia en lo que digamos del patrimonio? ¿Por qué iniciar tempranamente un trabajo educativo sistemático con el patrimonio?

Si entendemos el patrimonio como ese universo tangible e intangible que nos remite a una memoria, a una presencia que da cuenta de un pasado memorable, como diría Fidel Sepúlveda (2010); o como lugar de identidad (Parreiras, 2009) de un grupo acotado de personas o de pueblos enteros; o como herramienta -didáctica y política- que permite dar lectura literal o crítica al mundo, entonces podemos entender la educación patrimonial como ese proceso pedagógico sistemático que se sirve del acopio material e inmaterial para poner en marcha una memoria individual y colectiva, única y diversa; comprender los referentes que otorgan un sentido de pertenencia; re-interpretar aquello que contribuye a la construcción de la identidad, y, sin duda alguna, desarrollar narrativas desde una perspectiva ética y estética. En el caso específico de los museos, la educación patrimonial es una oportunidad para salirse de los discursos dominantes, deconstruir lo establecido y fortalecer narrativas (o micro-narrativas) nuevas.

Aun cuando la educación patrimonial se presenta como una oportunidad para recibir y recrear la cultura, no necesariamente esto ocurre desde la infancia, atendiendo fundamentalmente a tres razones. La primera refiere a la subestimación de las capacidades de razonamiento de la infancia, prejuicio derivado fundamentalmente de la falta de lenguaje escrito o hablado. Sin embargo, niñas y niños son capaces de generar ideas o de transmitirlas a través de múltiples lenguajes. El dibujo, por ejemplo, como forma de escritura, informa; es una expresión que se materializa a través de elementos simbólicos (Stern, 1965). Le corresponde al adulto, entonces, intentar acceder y comprender ese lenguaje sin transgredir su forma de comunicar, sin intentar convertirlo

en un lenguaje adulto elaborado por la mano infantil. Niñas y niños no realizan una traducción literal de lo que ven, más bien llevan al dibujo todo lo que saben (Vigotsky, 1996); es la síntesis de una serie de conocimientos y experiencias adquiridas. Constituye una forma muy específica de convertir una idea en imagen y, muchas veces, posee un carácter muy metafórico.

La segunda razón apunta al supuesto metodológico de la interactividad como medio infalible y único de aprendizaje. Cabe hacer notar que desde el punto de vista de la didáctica, la sobrevaloración de la interactividad (entendida como la hipermanipulación de los objetos) por sobre la reflexión, ha instalado en nuestra cultura la errada representación de que ciertos museos, especialmente los que carecen de objetos tocables, no constituyen una posibilidad de experiencia sensorial para la infancia. 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).

La tercera razón apunta a la representación del patrimonio como una cuestión compleja y alejada del mundo cotidiano de la niñez. Esta premisa no se sostiene desde ningún argumento teórico; de hecho, existen al menos cuatro ejercicios patrimoniales que niñas y niños desarrollan cuando juegan. A saber:

- Relación temprana con el mundo de los objetos. Un objeto querido (juguete, cachureo, tuto, etc.) no es sólo una materialidad, una cosa silenciosa, un futuro desecho...es la dimensión externa de la vida de esa niña o de ese niño que le despierta y asegura un bienestar, un sentido de confianza que se va bosquejando en la medida que esos objetos se hacen familiares al formar parte de su experiencia vital. Los objetos infantiles constituyen la atmósfera desde donde están construyendo sus recuerdos y desde donde establecen las primeras relaciones con el entorno. Los museos, de igual forma, están siempre abiertos a una relación con los objetos; no solo con los expuestos, sino también con los que esperan en el depósito; incluso con aquellos que no han ingresado. Tanto los objetos de la niñez como los del museo remiten a cuestiones similares: memoria, identidad, sentido, vínculo....

- Elección no arbitraria de objetos. En el juego, niñas y niños “modifican” el uso de determinados objetos, pero esa modificación no es arbitraria. Cada decisión obedece a una idea razonada y responde al diagnóstico de una necesidad. Del conjunto variado de objetos reales, niñas y niños escogen solo aquel que sirve a sus propósitos y que guarda relación sensata con los demás objetos del juego y con aquello que están representando. Cabe preguntarse ¿no posee el patrimonio este carácter simbólico también? Esta “transmutación”, de hecho, es la misma que opera en el museo cuando el objeto se convierte en otra cosa; los objetos patrimoniales le dan un orden a la memoria en un acto de completo sentido (Bengoa, 2004).

- El territorio de los objetos de juego es un espacio sagrado donde “no tocar” tiene una lógica. La experiencia de “no tocar” –entendida como propósito colectivo en aras de un bien común y no como acto de negación– es un escenario conocido en el juego. El control adulto sobre esos lugares (como mover sus juguetes o desarmar un juego) invade el mundo representado rompiendo el encanto de la situación imaginada poniendo en marcha nuevamente el mundo habitual (Huizinga, 2007). Es importante destacar que si a niñas y niños se les pregunta por qué ciertos objetos no se pueden tocar, sus respuestas son reflexivas e inteligentes². Ahora bien, los museos en general, realizan actividades paralelas que permiten nuevos niveles de acercamiento sensorial con réplicas de objetos.

- Los objetos representan una ética y una estética. El significado atribuido a los objetos va configurando un relato dentro del juego que se manifiesta en un determinado orden, en un determinado lineamiento de conducta. Y ese orden establece, por cierto, una estética única. Como señala Huizinga (2007) las palabras con las que nos referimos al juego son también aquellas con las que designamos los efectos de la belleza: tensión, equilibrio, oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace. Los museos, sin lugar a dudas, son esos lugares donde toman forma los discursos de identidad y de memoria mediante la estética de los objetos y de su puesta en escena.

² Experiencias de trabajo en el Museo Infantil y Museo de la Educación, en torno a conversaciones con niñas y niños sobre lo que representan los objetos.

Cuando se reconoce este piso de coincidencias entre juego y museo, entre objeto familiar de la infancia y objeto patrimonial, se desdibujan los argumentos que apuntan a la falta de comprensión de niñas y niños sobre la cultura material e inmaterial. Conocer, por lo tanto, sus imaginarios al respecto, ayuda a erradicar premisas que legitiman la falta de participación en espacios museales.

Sus imaginarios

Aun cuando las ideas de representación social e imaginario tienen diferencias epistemológicas importantes, muchas veces se las utiliza como sinónimos, fundamentalmente porque ambas expresiones aluden al campo de la percepción y reconstrucción de la realidad. Para este estudio los imaginarios sociales son entendidos como estados y estructuras mentales inconscientes, una especie de saber desconocido; soporte de las representaciones, es decir, los que hacen posible las representaciones, las que a su vez dan cuenta de los imaginarios (Gómez, 2001). Para acceder a los imaginarios es esencial que se materialicen de algún modo: a través del signo, del relato y de otras acciones narrativas de los sujetos (Agudelo, 2011). Se trabajó con dibujos, especialmente en el caso de la primera infancia, es decir, en el rango de 3 a 6 años.

Es un estudio de público exploratorio donde se usó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que recogieron datos de distinta naturaleza, con el fin de aproximarse a la comprensión de los significados y experiencias (Hernández, et al 2014) de niñas y niños. Parte de la encuesta se analizó cuantitativamente, pero también mediante categorización, proceso que clasifica conceptualmente una unidad (Rodríguez, et al 2005). Se recogieron 960 cuestionarios, de los cuales la primera infancia representa el 23% (225 encuestas). Participaron 17 museos estatales que aplicaron el instrumento durante el segundo semestre del año 2017. En una primera parte se les preguntó su nombre, sexo, edad, la forma en que llegaban al museo y con quién lo hacían. En la segunda sección aparecieron las siguientes preguntas: Lo que más me gustó del museo; Qué recordaré de este museo; Si este museo fuera un animal, sería...¿por qué?; Qué agregarías; Invitarías a alguien al museo ¿a quién?; y Como me voy del museo: contento, feliz, enojado, triste, otro.

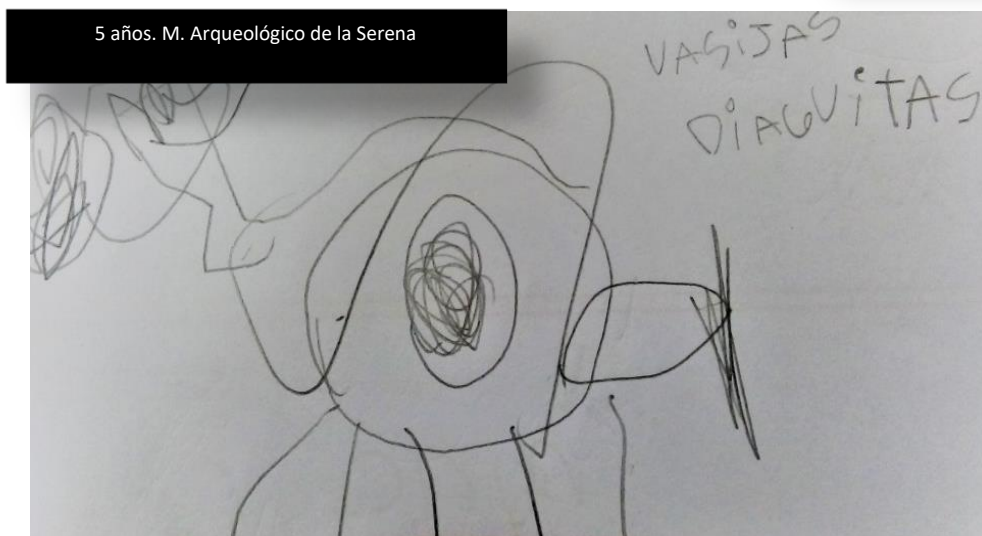
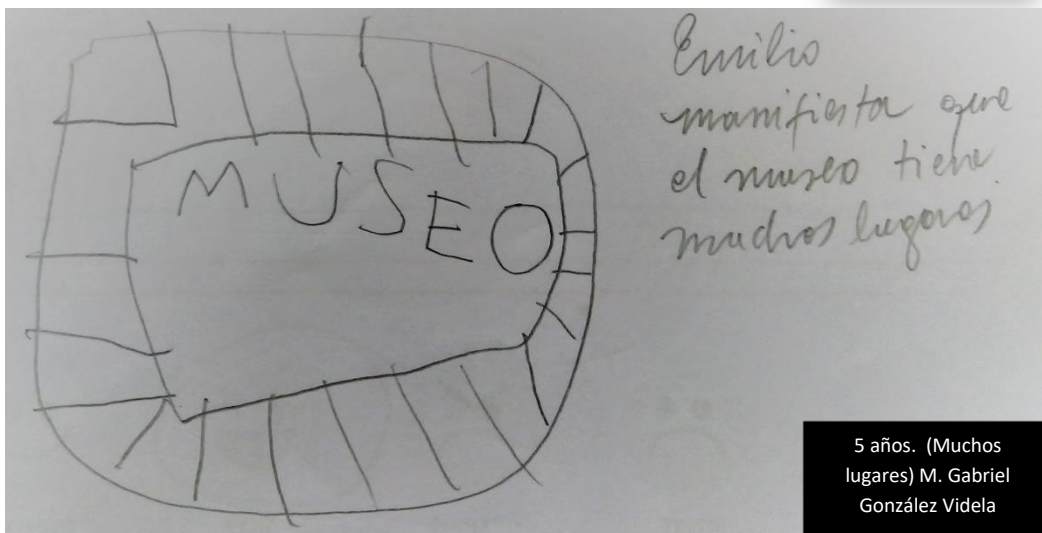
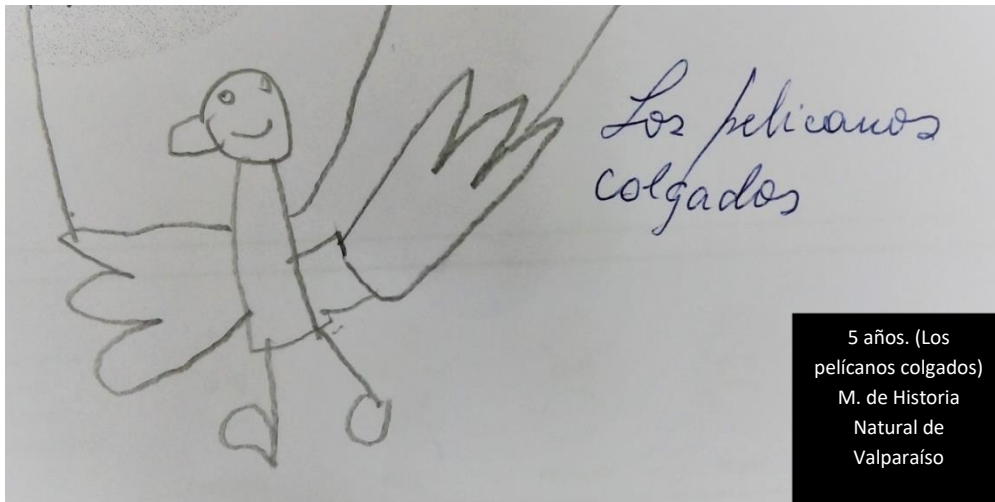
El 60% de niñas y niños llega en compañía de su escuela y el 50% lo hace en furgón escolar, lo que da cuenta de la importancia de la gestión escolar en la primera experiencia de aproximación con el patrimonio. Algunos estudios señalan que las preferencias por cierto tipo de expresiones culturales “se forman temprano en la vida y se mantienen a lo largo del tiempo, por lo que las intervenciones idealmente deben partir durante la infancia” (CNCA, 2017:94). El 92% se va feliz o contento del museo y el 83% invitaría a alguien de su familia, es decir, para una gran mayoría, visitar el museo constituye una experiencia positiva y altamente recomendable. Tener una experiencia positiva en el museo es la primera condición para reconocer ese espacio como un lugar donde siempre es posible encantarse, donde, desde temprana edad, se puede participar de la valoración del patrimonio social (Ruiz de Lacanal, 2014) y donde se puede ser parte de la cadena de una memoria. En este contexto es destacable el rol de los equipos educativos en la trascendencia que pueda tener la experiencia de niñas y niños. El estudio realizado por el CNCA (2017), da cuenta del valor de la mediación cultural en la adquisición del gusto y hábito cultural.

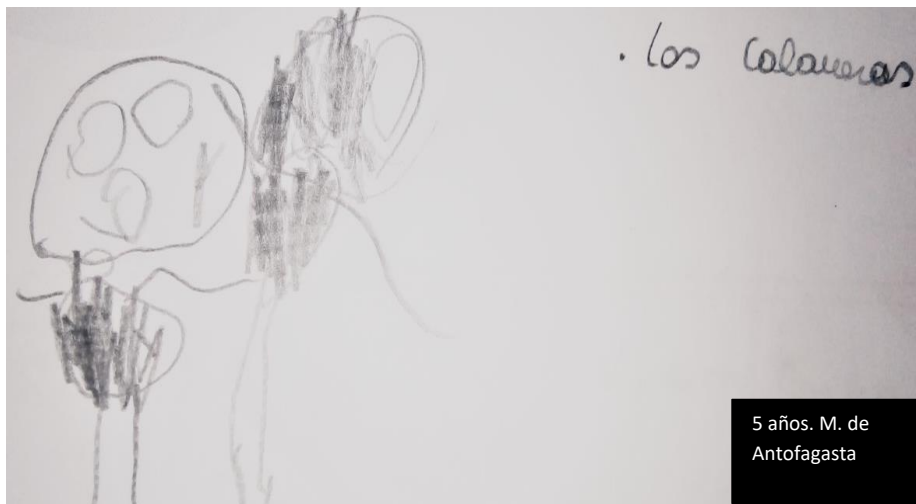
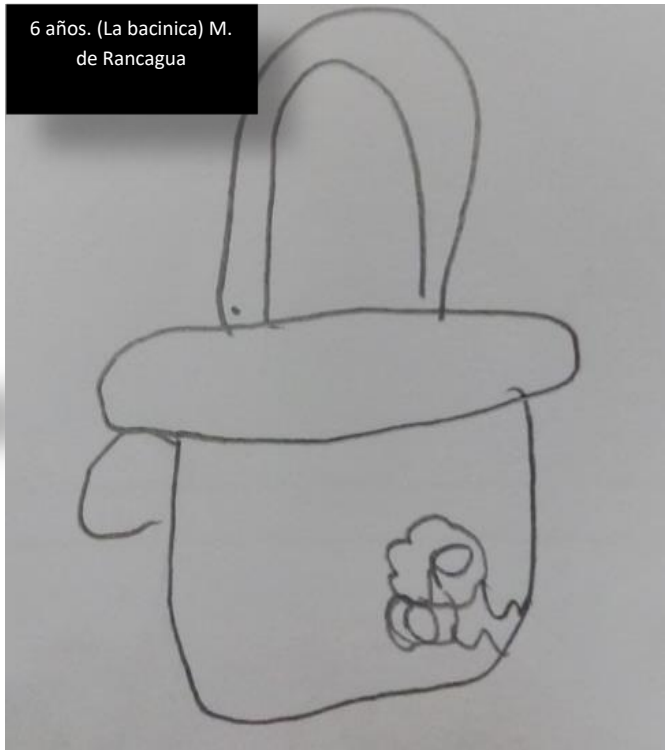
Son interesantes las categorías que aparecen frente a la pregunta: *si el museo fuera un animal, sería... ¿Por qué?* La mayoría de niñas y niños observa al museo como un espacio “grande y antiguo”, como un espacio “lindo y amigable” y como “lugar de conocimiento”

- *Un panda porque la casa es gordita y grande* (6años)
- *Un búho por el conocimiento* (3 años)

Para un grupo importante, lo más memorable de la visita al museo es su colección y la experiencia de haber ido. Esto es interesante, pues valoran los objetos de la colección, aun cuando estos no se pueden tocar. Como ya se ha dicho, la expresión ‘no tocar’ como acuerdo (y no como negación) es una dimensión social del patrimonio que niñas y niños comprenden y comparten. De hecho, sólo 4 niños (1,7%) consideraron memorables las pantallas interactivas.

A continuación, algunos dibujos que aluden a la colección como lo más memorable:





Palabras finales

Las metáforas, los dibujos, las frases, son una entrega generosa que hace la infancia al mundo de los museos....constituyen una oportunidad para repensar los espacios, las estrategias, las formas de participación; así como también de completar y reconstruir las narrativas. Aproximarse a esos imaginarios abre la posibilidad de establecer relaciones más serenas, amables y respetuosas con niñas y niños.

Bibliografía

1. Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. Revista digital Uni/pluriversidad. Volumen 11, N°3. Pp 93-110. Antioquía: Universidad de Antioquía.
2. Bengoa, J. (2004). Identidad, memoria y patrimonio. En: Instantáneas Locales. pp. 88-95. Chile: DIBAM; VI Seminario sobre Patrimonio Cultural.
3. CNCA (2017). Encuesta Nacional de Participación Cultural. Santiago: CNCA.
4. Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico: Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Fecha de consulta, 10 de noviembre de 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042001000200012&lng=es&tlng=es.
5. Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
6. Huizinga, J. (2007). Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.
7. Parreiras, M. (2009). Cartografías de la memoria: la educación patrimonial como instrumento de las comunidades en crisis, una interacción productiva. En: Actas del III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial. Pp: 18-39. Santiago: DIBAM, CECA-Chile.
8. Pastor, H. (2011). Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona, España: Ariel.

9. Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera; L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

10. Ruiz de Lacanal, M. (2014). El patrimonio cultural y la educación: apreciaciones y reflexiones para la construcción de una valoración social y cultural. Revista Cabás N° 12 (en línea). España: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa CRIEME.

11. Sepúlveda. F. (2010). Patrimonio, identidad, tradición y creatividad. Chile: DIBAM.

12. Stern, A. (1965). El lenguaje plástico. Argentina: Kapelusz.

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