



Servicio Nacional
del Patrimonio
Cultural

Ministerio de las
Culturas, las Artes
y el Patrimonio

Educación Patrimonial

¿Por qué iniciar el
proceso en la
primera infancia?

Irene De la Jara Morales

Área Educativa

Subdirección Nacional de Museos

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio | Gobierno de Chile

Agradecemos al Museo Violeta Parra, Casa Museo Eduardo Frei y Museo Alberto Hurtado, por autorizar el uso de las imágenes que forman parte de este documento.

Estos dibujos fueron elaborados por niñas y niños en el contexto de un estudio realizado entre los años 2019-2020, para explorar los imaginarios de la infancia en torno a los museos y sus objetos.

Dibujo y pinto (Rafi, 8 años. Museo Violeta Parra)



Mi mejor experiencia en el museo

EDUCACIÓN PATRIMONIAL TEMPRANA

Diversos estudios dan cuenta del rol de profesoras y profesores en los primeros acercamientos que niñas, niños y jóvenes tienen con el patrimonio (Lara, 2016; CNCA, 2017; Undurraga y Arellano, 2019). En este sentido, es importante considerar que los contactos iniciales de la infancia con las obras tangibles e intangibles de la humanidad, debieran tener un sentido profundo y significativo que trascienda la idea de acercar el patrimonio como si se tratara de un “vaciado” de la herencia cultural. Sin duda que conocer es un proceso fundamental en todo ámbito de la vida, sin embargo, es solo un paso inicial, pues el patrimonio no es una “cosa” que deba memorizarse, sino más bien construirse. De hecho, en el caso de los museos y sus colecciones, análogamente a lo que ocurre con la escuela y el currículum, se ha decidido de antemano lo que debe recordarse y permanecer en el imaginario de las personas. Una aproximación crítica al patrimonio, nos haría preguntarnos previamente: ¿Quién define lo que es digno de recordar? ¿Quién define lo trascendente e imperecedero? ¿Con qué criterio se decide aquello que debe quedar en el olvido?

La educación patrimonial permite hacer esa aproximación a los objetos, tanto culturales como naturales, desde prácticas tan simples como la observación, proceso que marca ciertos niveles de atención; la exploración, estrategia que contribuye a gestionar la búsqueda focalizada (importante también en los procesos de atención); la conversación, espacio social a partir del cual niñas y niños perciben las claves culturales que luego interiorizan (Vigotsky, 2009); hasta otras prácticas más complejas como la contemplación, el sentido crítico, los ejercicios transformativos y la vinculación afectiva, ejercicios que requieren de un fuerte compromiso sensorial, cognitivo, emocional y social, es decir, de una conexión no solo con significado, sino también con sentido. Esa alfabetización temprana le permitiría a niñas y niños no solo conocer su entorno, sino disfrutarlo, valorarlo y resignificarlo, lo que en sí mismo es una posibilidad también para el mundo adulto de mirar el patrimonio desde perspectivas olvidadas, ignoradas o marginadas.

Este formato educativo requiere de los bienes, los que pueden convertirse en testimonio de un pasado y adquirir con el tiempo un tipo de valor simbólico (también puede adquirir un valor monetario, aunque no necesariamente); este valor es algo cambiante que varía en el tiempo y según las personas. La mayoría de nosotros recibe esos bienes como legado –desde los objetos cotidianos hasta los objetos valiosos para el mundo– y ese legado recibe el nombre de patrimonio, que en su espíritu conlleva la “existencia de vínculos con el pasado” (Ballart, 2007, p. 36). Cabe aclarar al respecto que el patrimonio no es sinónimo de pasado, aunque lo implica. A partir de los objetos patrimoniales se captura un tiempo determinado (es la huella del tiempo) y se tienen ciertas referencias del ayer; sin embargo, eso nos permite tener una comprensión más amplia de los fenómenos sociales y culturales del presente y nos ayuda a imaginar un futuro. El paso del tiempo impregnado en los objetos nos da la idea de progreso y continuidad, y, al mismo tiempo, nos permite situarnos en un tiempo y lugar. Ballart (2007, p. 36) señala:

Y si contra la fluidez del tiempo y la volatilidad de la memoria se erige la estabilidad de los objetos, que en sí mismos son ya parte del tiempo pasado y parte del tiempo que ha de venir, por medio también de los objetos, continuidad e identificación, con sus corolarios de

sensación de pertenencia y de participación de una misma tradición, devienen elementos fundamentales que fomentan actitudes de relación entre los hombres [seres humanos] y de reconocimiento del pasado que les es común.

Podemos entender, de acuerdo a esta revisión, que la educación patrimonial es ese proceso pedagógico que se sirve del patrimonio material e inmaterial para echar a andar una memoria individual y colectiva, y para otorgarnos elementos o argumentos que sostienen nuestra identidad. Una definición interesante es la ofrecida por Horta (1999, p. 6; citada por Teixeira, 2006, p. 138), quien la sitúa en un campo más cognitivo. Señala que es un:

Proceso permanente y sistemático de trabajo educativo centrado en el Patrimonio Cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. [...] es un instrumento de 'alfabetización cultural' que permite al individuo hacer la lectura del mundo que lo rodea, que lo lleve a comprender el universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en la que se inserta.

La alfabetización de la que nos habla Horta, nos remite a lo planteado por Paulo Freire (1978) en torno a la relación hegemónica que se produce, durante el desarrollo de la enseñanza, entre el que sabe y el que no sabe. Este postulado abre una oportunidad invaluable para remirar procesos carcomidos por lo consuetudinario y para comprender que niñas y niños llevan al proceso de lectura, sus propios saberes e historicidad. En el mismo sentido y en relación con la alfabetización, Freire (1997) señala que “la lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra” (p. 102), por lo tanto, las calles, los barrios, la propia cultura material de la infancia debiera ser el primer contenido cultural incorporado, sentido y significado por ella.



Otras cosas que me gustaron del museo

Me gusto el paisaje.
jardin.

Braulio, 7 años. Casa
Museo Eduardo Frei

Otra perspectiva, entregada por Godoy, Hernández y Adán (2003), la circunscribe al ámbito más social donde, la educación, por una parte, constituiría una forma de “comunicación y reinterpretación de contenidos que son necesarios para la vida dentro del grupo” (p. 25), y el patrimonio, por otra parte, sería el medio a partir del cual las personas estimulan la tolerancia, el respeto y el establecimiento de vínculos. La educación patrimonial sería, por lo tanto, una forma metodológica preocupada de:

documentar procesos históricos complejos (en sus manifestaciones que van de lo material a lo oral y desde lo pragmático a lo cosmogónico), locales (porque hacen referencia al grupo inmediato del educando) y multiculturales (porque dan cuenta de la diversidad de microrrelatos históricos presentes en la sociedad actual) (Godoy *et al.*, 2003, p. 26).

Esta manera de entender la educación y el patrimonio reconoce el valor de la relación social, del vínculo inseparable entre el objeto y lo que representa, y entre la voz propia y la voz colectiva; mismos procesos que la infancia establece con sus juguetes, tesoros y cachureos, pues estos objetos, además de ser vehículos de memoria y de ser soportes de narrativas que creativamente niñas y niños elaboran, también constituyen el cordón umbilical que les permite hacer frente a las separaciones temporales con sus figuras de apego, manteniendo con ellas un vínculo simbólico.

Santacana y Martínez (2013), por su parte, ven este proceso con un sentido más ético al señalar que, aun cuando el patrimonio puede venir de una zona oscura de la historia, permite trabajar valores positivos. Colecciones críticas, como las que resguardan los museos relacionados con dictaduras o guerras, permiten revisar los procesos históricos para estar atentas y atentos a nuevas formas de injusticia que puedan emerger. Por lo tanto:

[la] lección que se desprende de esta historia es que cuando se olvidan los derechos de las personas, las leyes dejan de tener legitimidad. Y este patrimonio inmaterial, hoy tan solo presente en el recuerdo de los hijos y nietos de quienes fueron víctimas de la injusticia y la crueldad, contiene un gran potencial educador (Santacana y Martínez, 2013, p. 58).

Probablemente la primera infancia no sea asidua visitadora de este tipo de museos, sin embargo, el principio que se valida en esta definición es que los objetos patrimoniales constituyen un campo de tensión que no puede ser idealizado. En este sentido, el museo puede volverse un aliado –para la familia o la escuela–, en el abordaje de temas complejos como la guerra, el despojo, situaciones sociopolíticas (como fue el estallido social de Chile en el año 2019), el abandono, entre otros tan o más complejos.

Una última definición de esta revisión nos la otorga Carolina Aroca (2017), quien plantea que la educación patrimonial tiene que ver con la toma de conciencia sobre el territorio, el pasado, la herencia y la memoria. Podríamos inferir que esta es una mirada más territorial o más política, pues hacer conciencia implica decidir y pensar en el futuro, acciones, sin duda, en torno a las cuales la infancia también tiene cosas que decir.

Aunque todas estas enunciaciones se focalizan en asuntos diferentes, tienen en común al patrimonio, a la relación entre patrimonio y personas, a la capacidad humana de interrogar la realidad y a la posibilidad de imaginar el futuro. Si sabemos que niñas y niños tempranamente se relacionan con el mundo de los objetos y que, a través de sus propias culturas, como el juego o el dibujo, interrogan y resignifican la realidad corriente, entonces la educación patrimonial posee elementos que coinciden de muchos modos, con la forma en que niñas y niños comienzan a leer el mundo y a relacionarse con las producciones culturales. La interrogación crítica, reflexiva y compleja permitiría recoger nuevas perspectivas acerca del patrimonio, es decir, la educación patrimonial no solo tendría una utilidad “transmisora” (tiende a pensarse que niñas y niños deben “conocer” el patrimonio –en el sentido de recibirlo únicamente– más que resignificarlo, repensarlo o sentirlo), sino también transformadora.

Si bien es cierto la educación patrimonial es un tipo de enfoque pedagógico que puede ser abordado desde distintas disciplinas, la mayoría de las veces el tratamiento de temas patrimoniales está más asociado al área de las ciencias sociales. En el caso específico de la primera infancia, el trabajo con el patrimonio, relevado en las Bases Curriculares de MINEDUC (2018), se encuentra más vinculado al *Ámbito Interacción y comprensión del entorno*, específicamente ligado al *Núcleo Comprensión del entorno sociocultural*, desde donde se promueve la oportunidad para generar una aproximación gradual con la cultura material e inmaterial, hasta llegar a los niveles de toma de conciencia sobre ciertos aspectos del entorno sociocultural. Estas bases señalan que:

partiendo de su curiosidad natural, de su interés y de su capacidad de cuestionamiento, las habilidades, actitudes y conocimientos que aquí se orientan, pretenden que niñas y niños, puedan ampliar su campo de acción para distinguir, comprender y, progresivamente, explicar los fenómenos naturales y socioculturales desde una perspectiva cada vez más sistemática (p. 80).

Este ámbito plantea explícitamente que ciertos conceptos adquiridos constituyen una herramienta valiosa no solo para que niñas y niños reaccionen frente a los estímulos del ambiente, sino más bien para que los interroguen, relacionen, jerarquicen y organicen; ejercicios que van permitiendo fortalecer el pensamiento abstracto y el pensamiento crítico.

Resuelta está la discusión acerca de que el patrimonio no constituye solo “cosas”, también es patrimonio aquello que no vemos del objeto, pero que sabemos que existe. Es lo que llamamos patrimonio inmaterial, aquello creado:

[...] con materiales intangibles como la palabra (mitos, leyendas, cuentos, poemas) el sonido (la música), el gesto, el movimiento (la danza), el acontecer, simbólico (los rituales, las tradiciones), los saberes esenciales (que alumbran el ser y el acontecer de una comunidad) (Sepúlveda, 2010, p. 63).

Cuando las personas “cuentan la historia” de sus objetos personales más amados, lo que ocurre realmente es que han puesto en marcha su memoria: de ahí la asociación entre patrimonio y memoria. Esto da cuenta de que los seres humanos somos históricos...esa historia siempre está asociada a alguien, a un lugar o a un objeto. Y esa relación se inicia en la niñez. La infancia también tiene relatos, pues sus objetos queridos (cachureos, juguetes, tesoros) también forman parte de esta cultura material; esos objetos también apelan a la idea de memoria, pertenencia e identidad.



Imaginarios

Observar el patrimonio como un aspecto de la cultura que debe ser solo aprehendido y no construido, sentido o transformado, va dibujando en el imaginario de la niñez una idea estática de cultura que, además, se encuentra “afuera” de su propio hacer. Este carácter “inmóvil y externo” que se edifica en los esquemas cognitivos de niñas y niños, inhibe la posibilidad de pensarse a sí mismas y a sí mismos como agentes capaces de afectar el mundo cultural con sus ideas, definiciones, dibujos o juegos, lo que no es otra cosa que una subvaloración de los aportes de la niñez a la humanidad.

¿Qué significa trabajar con enfoque patrimonial? Probablemente surjan aquí distintos modelos o formatos de trabajo, algunos de ellos ya superados en esta última década. Olaia Fontal (2016) reconoce algunos como: la visión objetual; legislativa; monumentalista; historicista; economicista; universalista y turística. A partir de una serie de investigaciones y de teorías venidas principalmente de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Educación Artística, esta autora plantea que en la actualidad nuevos modelos se incorporan en la idea del patrimonio, los que están más centrados en las personas, en el sentido de identidad y en la idea de legado, entendido esto último como ese “conjunto de hilos que cada generación va heredando de las anteriores, tomando irremediamente decisiones de conservación (ninguna generación mantiene todo el patrimonio que recibe), de puesta en valor, de recuperación” (Fontal, 2016, p. 416). Esto es interesante en el contexto de la infancia, pues permite reconocer que todas las personas modifican parte de ese patrimonio que reciben, lo que ayuda a erradicar la idea de “infancia depositaria” para situarla en un espacio más activo y, por lo tanto, también creativo.

Debemos comprender que el imaginario se construye en esa atmósfera cultural que existe al momento de nacer, compuesta por prácticas y discursos que se van asimilando a medida que socializamos. Esa matriz de sentido que se impone en la vida (Cegarra, 2012), nos permite interactuar de manera natural sin cuestionarnos hasta el cansancio por qué hacemos determinadas cosas o por qué las hacemos de determinada manera. Ese hacer, sentir y pensar colectivos nos envuelve y nos conforma como grupo cultural. En palabras de Gómez (2001, p. 198):

Los imaginarios sociales son aquellos esquemas (mecanismos o dispositivos), contruidos socialmente, que nos permiten percibir/aceptar algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad.

Sin embargo, este imaginario no es fijo; de generación en generación se va modificando pues, como señala Fontal en el contexto del patrimonio, ninguna generación mantiene todo lo que recibe; parte de ello se pierde. Al mismo tiempo, lo que sí se recibe, sufre las transformaciones propias de los cambios sociales, políticos, territoriales y culturales. Podemos preguntarnos acerca de los imaginarios de un grupo de niñas y niños explorando qué piensan sobre un museo o sobre los libros, por ejemplo, e identificar ideas como aburrimiento, alegría, aprendizaje, ocio, evaluación, etc. Esos imaginarios individuales probablemente no sean tan distintos entre sí o no difieran tanto con los de su entorno adulto, pues sabemos que se enmarcan en campos sociales más amplios (Castoriadis,

2013), sin embargo, no son idénticos; es más; esas pequeñas variaciones corresponden a lo propio que cada ser humano aporta creativamente para que esos imaginarios tengan un carácter dinámico. Esto es esencial para comprender que la niñez es capaz de elaborar sus propias ideas a partir del material recibido por su entorno familiar o escolar, haciendo uso de sus esquemas cognitivos (Shabel, 2019), donde se organiza y jerarquiza el conocimiento de manera bastante única.

Ahora bien, más allá de explorar los imaginarios a través de dibujos o palabras –para conocerlos se requiere de algún tipo de lenguaje (Agudelo, 2011)– lo interesante es examinar qué estamos haciendo, las personas adultas, para que niñas y niños construyan ciertos imaginarios; no olvidemos que tempranamente, por ejemplo, se adquieren estereotipos de género, de edad o de clase.

En el ámbito de los museos y del patrimonio (del mismo modo que ocurre con el curriculum), el saber y la producción masculina se han impuesto en los relatos; al mismo tiempo, la propia niñez pareciera estar ausente en las temáticas de los museos. Lo que se requiere entonces, es una transformación en la narrativa que otorgue nuevos elementos a los esquemas cognitivos de la niñez. Además de ello, también se vuelve importante la idea de recoger lo que niñas y niños piensan acerca de ciertas cuestiones, de modo tal que las adultas y adultos gocemos de la posibilidad de conocer otras perspectivas de un mismo hecho o de un mismo objeto patrimonial.

Algunas estrategias

Una primera estrategia es la posibilidad de crear colecciones en el aula o en las casas con los objetos seleccionados por niñas y niños, como si fueran pequeños museos; es un ejercicio que permite reconocer qué y cuánto saben o imaginan de los museos (aunque nunca hayan visitado uno); cuánto saben de los objetos que exponen y cuán importante es la relación que han construido con esos objetos. Es importante recordar que niñas y niños son grandes “guardadores” de cosas y, a la hora de exponerlos, también generan curatorías sobre la base de clasificaciones (categorías) tan sencillas como forma, color o tamaño –que dicho sea de paso también constituyen ejercicios matemáticos–, hasta ordenamientos más complejos: tiempo de permanencia al lado de ese objeto, parte del día en que ese objeto es utilizado (por ejemplo, un “tuto” es mayoritariamente nocturno), persona que se lo regaló, tipo de usos, etc. Cuando niñas y niños tienen la posibilidad de nombrar “su” museo, nos ayudan a reconocer un imaginario semántico y a vislumbrar un tipo de relación establecida entre y con los objetos de esa colección, basada en sus conocimientos previos, experiencias o intereses. Si además pueden hacer sus propias visitas guiadas, podremos distinguir qué relevan en lo que cuentan, pues los relatos que construyen niñas y niños incorporan, muchas veces, reflexiones críticas que llevan a los adultos y adultas hacia caminos temáticos muy novedosos e inimaginables, relacionadas con el medio ambiente, con las relaciones escolares, con el dolor, etc., es decir, temáticas complejas frente a las cuales la infancia tiene una opinión, un enfoque particular o una solución. En este punto es importante hacer presente que la infancia sí argumenta, a pesar de la dificultad que algunas personas puedan encontrar en nombrar como argumento, la explicación de niñas y niños. De hecho:

[...] entre los teóricos de la argumentación los argumentos producidos por niños pequeños no se califican como argumentos plenos, en tanto no presentan las características observables del discurso adulto. Solo algunas excepciones a esta forma de ver los argumentos de niños se encuentran en la literatura. (Raynaudo *et al.* 2018, p. 227)

El adultocentrismo presente en la relación que establecemos con niñas y niños, impide a veces conocer, reconocer, valorar y disfrutar las nomenclaturas y definiciones creadas por la niñez.

Además de guardar y coleccionar objetos, niñas y niños también se pueden aproximar a la idea del registro –labor fundamental en el ámbito de la cultura material, usada por arqueólogas/os, conservadoras/es de museos, investigadoras/es, entre otras/os profesionales dedicadas/os al mundo de los objetos–, a través de dibujos (o palabras, en el caso de niñas y niños que saben escribir) que den cuenta de la representación. La idea es que la experiencia permita recoger lo que niñas y niños piensan y sienten con respecto a lo que están aprendiendo. Cuando la educación patrimonial comienza con los objetos familiares desde la niñez –los objetos queridos–, se hace luego más fácil que conozcan, aprecien, cuestionen y preserven el patrimonio de la humanidad.

Todas las personas (se incluye aquí la infancia) poseen objetos que consideran valiosos, quizás sería interesante hacer la pregunta ¿por qué es valioso este objeto? La mayoría de las veces los objetos de la infancia tienen valor porque están asociados a momentos importantes o a personas queridas. Debemos recordar que la vida humana se construye sobre la base de las relaciones con las personas, con las ideas, con los lugares y con los objetos (también con animales, en algunos casos), por lo tanto, esa relación temprana que instituye la niñez con “sus cosas” le permite sentirse segura en el mundo. Las cosas familiares, cercanas, conocidas y próximas forman parte de la experiencia vital, de su historia cotidiana. Un objeto no es sólo una “cosa”, es la extensión de aquello que sabe y que siente: la parte externa de su casa, de su familia o de sus amistades. Por ese motivo, en los primeros días de jardín, les resulta tan difícil y triste deshacerse de sus juguetes, porque ellos representan a su familia ausente.

Para un niño o niña, antes de los tres años, sus acciones están determinadas en gran medida por la utilidad literal que tienen los objetos que le rodean. Los objetos le imponen acciones: una puerta servirá para abrir y cerrar, un teléfono para hablar, una cuchara para comer, una escoba para barrer, una peineta para peinar, etc. (Vigotsky, 2009). A medida que crecen, se van independizando de la realidad –asunto que se observa especialmente a través del juego y del dibujo– transformando los objetos en otra cosa: una caja es su casa; una tira de lana es el camino; el control remoto es su celular; un lápiz es un termómetro, etc. La cultura material e inmaterial, por lo tanto, no es ajena a su mundo. Ese ejercicio de transformación y resignificación de los objetos, aunque parezca sencillo, requiere de mucho trabajo y constituye una de las formas de aproximación y conocimiento a la cultura material. Es esperable, en este sentido, poner atención a los mundos que están internalizando y construyendo, pues, por una parte, desde esos lugares es posible integrar mundos más lejanos temporal y territorialmente, como los que se encuentran en los museos, y, por otra

parte, nos dan pistas para reconocer qué señales estamos enviando como generación anterior, para que ellas y ellos elaboren ciertos universos de ideas y valores.

Los mundos cercanos como los recuerdos propios, las tradiciones familiares, la historia de sus barrios, los objetos personales, permiten hacer el tránsito hacia otras historias. En consecuencia, lo que se propone, es que al iniciar el contacto con las creaciones, la producción tangible e intangible y los eventos históricos relevantes, se tomen en cuenta los objetos familiares de niñas y niños, las historias que derivan de ellos y las múltiples formas en que los relacionan, ponderan, organizan y narran.

Una segunda estrategia interesante es que puedan escoger solo un objeto para ser guardado en una “cámara” para las niñas y los niños del futuro. Es vital registrar: ¿qué escogen? ¿Por qué lo escogen? ¿Dónde radica el valor otorgado? Esta estrategia, además, ayuda a entender que el patrimonio, si bien se vincula con el pasado, no tiene que ver solo con eso, como ya se ha señalado anteriormente. Se trae el pasado para entender el presente y proyectar un futuro. Incluso los museos, al poner en un determinado orden los objetos, no solo dan cuenta del pasado que representan, sino que buscan también poner a las personas en acción lo que, en definitiva, no es otra cosa que una idea de futuro y, además, una idea de ética. Por ejemplo, si un museo muestra las formas de discriminación a través de una serie de objetos migrantes, lo que se espera es cambiar un comportamiento: esa es la idea de futuro y de gesto ético. Si otro museo muestra imágenes de animales del mar que en un pasado fueron rescatados de enfermedades provocadas por la basura que el ser humano acumula en los océanos, la idea que se pone en acción (presente) es que se tome conciencia en torno a los actos humanos que provocan el desastre para cambiar el rumbo (futuro).

Una tercera estrategia es caminar la ciudad, caminar el barrio como una manera de hacer un reconocimiento de aquello que les es propio, que es común al grupo, lo que permite ir configurando la idea de pertenencia, comunidad e identidad. Además, recorrer los lugares –desde un enfoque de educación patrimonial– contribuye a mirar los objetos (plazas, monumentos, nombres, carteles, etc.) de manera relacional y no aislada, reconociendo a través de ello el sentido histórico del entorno, pues esos objetos nacen en un tiempo, espacio y contexto determinados. Identificar, por ejemplo, lo nuevo de ese camino, lo que ya no existe, lo que está en construcción, lo que se está deteriorando o muriendo, lo que está naciendo, etc., ayuda a niñas y niños a mirar la ciudad desde un sentido orgánico, dinámico y no como una fotografía externa a su vida. Al caminar la ciudad se abren infinitas posibilidades de mirar los espacios abiertos y comunes como lugares legibles: las veredas, las sendas, las copas de los árboles, las rejas, los autos, los perros callejeros, forman parte de esa lectura. Existen códigos que deben ser descifrados, hay una memoria en los lugares que puede ser descubierta y develada cuando niñas y niños observan los paisajes –naturales y culturales– desde una óptica patrimonial. Demás está decir que esas experiencias se van incorporando en la memoria y van contribuyendo también a construir un tipo de ciudadanía activa. A partir de ejercicios como estos surge la toma de conciencia, como señala Aroca (2017), y el sentido de responsabilidad con los objetos, lugares y personas. De algún modo, estas acciones constituyen

el alfabeto con el que la niñez puede “leer y escribir” su casa, su calle, su barrio y el universo de objetos que le rodean.

Una cuarta estrategia tiene relación con trabajar acciones en conjunto con las familias, pues ya se ha dicho que el patrimonio tiene que ver con historias, relatos, afectos, memorias. Refiere a la dimensión no material. También se ha dicho que el patrimonio nos ubica dentro de un contexto mayor, lo que nos da el sentido de comunidad. Pues bien, la familia también es portadora de memorias y relatos y, a la vez, constituye el grupo comunitario desde donde las niñas y los niños aprenden y recogen sus valores, formas de celebración, fechas importantes, tipos de comida y maneras de comerla, lugares preferidos, lenguajes propios, etc. Todo ese mundo es en sí mismo el universo tangible e intangible a partir del cual comienzan a construir su identidad. Por esa razón es esencial que las familias formen parte de esta educación patrimonial: trabajos con fotografías, objetos de abuelas o abuelos, conversaciones con personas de la familia que visitan su jardín o escuela para hablar de su propia infancia, entre muchas otras actividades, contribuirán a mirar el patrimonio de manera situada y con mayor sentido y significado cultural. Las familias van completando las voces de niñas y niños.

Más adelante, y luego de estos ejercicios, el mundo más institucionalizado del patrimonio, como las bibliotecas, archivos, museos y otros espacios afines, podrá resultarles mucho más familiar. Los museos son instituciones que custodian un determinado patrimonio; por lo tanto, también es depositario de las memorias de esos objetos. Sin embargo, esas memorias no son únicas, por lo que se hace más importante aún incorporar tempranamente a la infancia en los ejercicios de patrimonialización.

Ahora bien, recorrer infinitamente una galería no hará que niñas y niños sientan apego o un sentido de responsabilidad con esas obras. Es importante un trabajo previo (como el descrito o como otros que inventan creativamente los distintos espacios que custodian patrimonio) y también es esencial un trabajo pausado. Las salidas a museos, cuyos recorridos son muy largos, generan cansancio; hoy la neurociencia promueve la idea del descanso en el contexto del aprendizaje, pues mientras estamos siendo provocados por un estímulo externo (como podría ser el aprendizaje de una obra o de un objeto patrimonial en el museo), no podemos generar significado; se requiere de una pausa que permita establecer las asociaciones. Las sinapsis se fortalecen cuando hay tiempo para que se consoliden las conexiones neuronales, pues no requieren responder a otros estímulos al mismo tiempo (Jensen, 2004). Pequeños recreos dentro de la visita; espacios de conversación para dar a conocer su opinión; momentos para escoger su mejor obra; etc. son pausas valiosas para que la información se consolide y para monitorear los intereses y el placer de la actividad, pues, no todo lo observado debe, necesariamente, ser interesante para todas y todos.

Los objetos de museos, aun cuando algunos no pueden ser tocados, forman parte de los intereses de la infancia por los motivos que hemos destacado: el juego, su vida afectiva, su seguridad, su bienestar, etc. Por lo tanto, ir a un museo siempre puede constituir una experiencia significativa¹.

Un antecedente de interés es que la escuela (o el jardín) es fundamental en los primeros contactos con el patrimonio; muchos adultos y adultas que vuelven a ir a un museo, lo hacen porque tienen algún recuerdo de esa experiencia en su propia infancia. Por este motivo es que el jardín y el museo deben actuar como colaboradores, como aliados, pues de esa acción mancomunada surge una línea pedagógica clara, coherente y con más sentido para la infancia. Es recomendable que las salidas a museos, bibliotecas u otras instituciones afines, constituyan una parte importante de cualquier acción cultural emprendida: puede ser el inicio de un proyecto patrimonial, ser la fase intermedia o el corolario de un trabajo de largo aliento. Cuando la visita a los museos se convierte en una actividad aislada, es difícil consignarla como una experiencia significativa.

Hasta aquí hemos hablado de objetos considerados valiosos desde un punto de vista emocional o afectivo. Sin embargo, existe otro grupo de artefactos de uso cotidiano como una mesa, un reloj, la radio, las agujas, celulares, etc., que sin tener estatus de patrimonio, son bienes que pueden ser trabajados desde un enfoque patrimonial generando preguntas clave, como: para qué sirve, de qué está hecho, a quién pertenece, qué podría convertirlo en patrimonio, cuánto daño produce al planeta, etc., es decir, pequeñas preguntas darían la posibilidad de abrir campos de investigación con la infancia y, además, ayudarían a formar conciencia en torno al desecho, a la acumulación, a la basura tecnológica, al medio ambiente, por nombrar algunos contenidos.

La educación patrimonial, sin duda, utiliza los objetos naturales, materiales e inmateriales, pero su centro son las personas, es decir, cuando niñas y niños arman un museo, relatan la historia de un juguete, escogen el objeto del futuro o eligen un saber familiar, lo que se releva en todas estas experiencias es la relación que han establecido con su patrimonio, con su memoria y con su comunidad. En el contexto de la educación parvularia, lo que pensemos de niñas y niños configurará un determinado trato y una determinada metodología. Las prácticas adultocéntricas no permiten visibilizar lo que niñas y niños piensan en torno a su propio proceso educativo, lo que deriva en prácticas de incorporación de lo que para los adultos y adultas es considerado importante: historias de héroes, princesas, guerras, etc., contenidos que van configurando un determinado espíritu y con los que traspasamos –con querer o sin querer– diversos estereotipos de género y de edad.

La educación patrimonial es una oportunidad para observar los territorios, los patrimonios y las comunidades en una interrelación; es una oportunidad también para levantar conocimiento nuevo, a partir de los registros que se hagan de los dibujos y relatos de niñas y niños, es decir, de su producción cultural; y es, en última instancia, un camino para hacer una valoración de la propia historia y para conocer de qué manera enriquecemos (o no) los universos culturales de la infancia.

¹ Revisar los estudios realizados en 2018 y 2019 con niñas y niños en diversos museos de Chile, en los que se concluye que los objetos de museos son lo que más valoran de la experiencia.

Bibliografía

- Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Revista digital Uni/pluriversidad* 11 (3): 93-110. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Aroca, C. (2017). *Didáctica del patrimonio*. Santiago: LOM.
- Ballart, J. (2007). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México, D. F.: Tusquets.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 43: 1-13.
- CNCA (2017). *Encuesta Nacional de Participación Cultural*. Santiago: CNCA.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 42 (2): 415-436. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Godoy, M.; J. Hernández y L. Adán (2003). Educación patrimonial desde el museo: Iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X Región. *Revista Conserva* 7: 25-35. Santiago: Centro Nacional de Conservación y Restauración, Dibam.
- 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* 17: 195-209, Universidad Nacional de Jujuy. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166881042001000200012&lng=es&lng=es
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicancias educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Lara, M. (2016). Los adolescentes en los museos. En *Estudios sobre públicos y museos. ¿Qué hemos aprendido?* Volumen I, L. Pérez Castellanos, ed., pp. 280-302. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

MINEDUC (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.

Raynaudo, G.; M. Migdalek y C. Santibáñez (2018). Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y habla* 22: 226-241. Disponible en:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12825>

Santacana, J. y T. Martínez (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI* 31 (1): 47-60, Universidad de Barcelona. Disponible en:

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331>

Sepúlveda, F. (2010). *Patrimonio, identidad, tradición y creatividad*. Santiago: Dibam.

Shabel, P. (2019). Una reunión de niños. Construcciones de conocimiento infantil sobre la política en un movimiento social. *Cuadernos de Antropología Social* 49: 163-178.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos* XXXII (2): 133-145. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Disponible en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200008

Undurraga, M. P. y C. Arellano (2019). *Visitantes de museos chilenos: Hacia un primer diagnóstico nacional de públicos de museos*. Santiago: Subdirección Nacional de Museos. Disponible en:

https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90035_archivo_01.pdf

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