

Seminario Museo, Arte e Infancia

MAVI

MUSEO DE ARTES VISUALES

Sábado | 14 | Marzo





Un instante en la historia

Este momento de la historia del Museo de Artes Visuales MAVI nos sorprende en un lugar que no imaginamos. Desde distintos ángulos, este lugar físico-temporal en el que nos encontramos, nos exige recorrer un camino insospechado para nosotros y para la sociedad a la que pertenecemos.

Tanto en el ineludible escenario político-social que estamos viviendo, como en el gran desarrollo que ha experimentado nuestra área educativa, lo macro y lo micro, este seminario toma un significado especial, toda vez que nos hace replantearnos con mayor profundidad y apremio.

Una de las preguntas acuciantes que se ha planteado el mundo de las artes visuales en este periodo es la función de las artes dentro de la sociedad. El para qué y por qué, seguidos del cómo, han sido nuestras preocupaciones, más o menos explícitas según vamos avanzando en esta etapa.

Parecería un comenzar, con estas preguntas rondándonos la cabeza ya desde la institucionalidad, pero nos preguntamos si lo andado tiene o no un significado y si podemos plantearnos un nuevo comenzar apostando a que sea el momento oportuno y a que no nos dejemos arrastrar por la ansiedad.

La respuesta que hemos encontrado es que comenzamos hace mucho y lo que hemos desarrollado hasta ahora tiene sentido, más aun a la luz de los acontecimientos recientes

por lo que el ejercicio temporal está siendo la continuación de los proyectos comprometidos y la persistencia en nuestro quehacer. A través del tiempo, hemos disfrutado mucho en el proceso de construcción de nuestra área educativa. La directora de educación durante todos estos años, Paula Caballería comenzó trabajando prácticamente sola, etapa en la que manteníamos largas conversaciones sobre el destino y los objetivos de la educación artística fuera del aula, dentro del museo.

Dentro de esas conversaciones brotó hace muchos años, cuando todavía no era evidente y prioritario como ahora, el tema de la inclusión, que se nos develó como una gran necesidad para potenciar la experiencia de los grupos de niños que recibíamos, tan disímiles y heterogéneos. Poco a poco se fueron desarrollando ideas, conformando equipos, en la creencia de que a través del arte y la educación podemos acceder a crear nuevas realidades.

¿Y cómo se construye esto de aquí en adelante?

Nos respondemos que este seminario es parte de esa construcción así como lo es nuestra programación de exposiciones, nuestros múltiples programas educativos, nuestros nuevos proyectos de investigación. Estamos con los ojos abiertos, a veces a tientas, escuchando, conversando y adaptándonos a las nuevas realidades, escribiendo de a poco este nuevo capítulo, en una obra en construcción, contentos de nuestro aporte y anhelantes del futuro.

María Irene Alcalde

Directora
Museo de Artes Visuales
MAVI



Del Museo que alegra tu vida, al Museo de la Fantasía

Hace 7 años cuando llegué a este lugar de trabajo, la labor que me seducía era contribuir a la educación de las niñas y niños desde las artes. Venía del mundo “normal” de la educación: la escuela o más bien “el aula” donde la educación artística, era la educación de las artes más, no la educación por el arte. Vivir entonces en este museo significaba, estar rodeada de arte y no cualquiera, ¡contemporáneo!, y ese es todo un anhelo para un profesor de arte.

La alegría que sentí cuando llegué a este lugar, no tiene comparación, porque me sentía con el privilegio de estar inmersa en un cuento lleno de fantasía, estaba rodeada de imágenes que me contaban cada día una historia nueva y hacían que mi cabeza explotara de ideas y de imaginación infinita.

Lo único que quería era compartir, de alguna manera, lo que sentía, con aquellas niñas y niños que sabía les pasaría lo mismo, y más adelante con todo aquel que no tenía la posibilidad de acceder a este mundo maravilloso, en esta cajita llena de cosas por descubrir, llamada museo.

De aquí nace el concepto de “inclusión”

en mi modus operandi, aunque a lo que va de camino ha mutado al concepto de “Participación”, esto porque he visto que la inclusión es pasiva, en cambio la participación es activa, tan activa como lo es el estado de fantasía.

Creo que cuando llegue a esta “casa de sueños” no dimensioné los cambios que provocaría en mi vida, no solo la alegría cada vez que veo el maravilloso misterio del nacimiento de una nueva exposición, sino, que me permite mantener y cuidar la niña que fui, tal como dice Francesco Tonucci, porque no puedo, ni quiero perder esa mirada que me hace volar y soñar con mundos nuevos posibles.

Cuando me preguntan, porqué es necesario llevar a las niñas y niños al museo, les digo por mi propia experiencia, porque permite desarrollar la facultad humana de la fantasía. Un niño o niña que entra libremente a este lugar, encontrará un mundo por explorar, encontrará una caja llena de tesoros llamados sueños (obras de arte), que otras personas llamados artistas realizaron para hacerlos visibles, y revelarlos cargados de una especie de iluminación, porque en ellas, las obras, está plasmada la emoción de su creador.

Cuando me preguntan, porqué es necesario que las niñas y niños participen o sean incluidos en los programas de los museos les respondo: porque los museos, las escuelas y las familias debemos trabajar juntos para despertar en ellas y ellos el más amplio proceso de percepción para el entendimiento de este mundo. Esto es clave, porque ayuda a tener la capacidad creativa despierta y el arte contemporáneo les activa el pensar creativamente, porque la obra de arte no tiene una respuesta, el arte contemporáneo es polifónico, tiene una simultaneidad de respuestas diversas, que le permitirán al niño y a la niña comprender que puede haber varias maneras de entender al mundo, desde diferentes puntos de vista, porque además cuando ese niño o niña se encuentra con otros distintos a ellos, participan de un cerebro social colectivo, que desde la diferencia son el complemento necesario para aprehender este mundo, desarrollando la visión de que la sociedad se construye entre todos.

“Las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central” (Elliot Eisner, 2000).

Pero, ¿Qué hemos hecho como museo de arte para dar acceso y participación a la infancia?, ¿realmente comprendemos que los niños y niñas son prosumidores

(productores y consumidores) de cultura?, ¿hemos escuchado sus demandas?, ¿sabemos qué museo anhelan?

Creo que de a poco hemos abierto la puerta a escucharlos, a mirarlos, y ofrecernos como un lugar para jugar, reinventar, soñar... en fin, para sorprender y sorprenderse, junto a ellos y ellas, a partir de las imágenes, los objetos e ideas que se exponen, pero sin lugar a dudas falta mucho por recorrer.

El año pasado tuve la suerte de llevar a mi hija menor al Museo del Prado, yo ya había estado una vez anterior, y pensé, creo que esta vez me dejare llevar por lo que ella desee hacer, y conocer. Recuerdo que el área educativa desarrollaba material especial para niños y nos dirigimos al guardia y preguntamos si había material para ella, no había ningún anuncio o algo por estilo, pero el guardia amablemente fue a recepción y le trajo una bolsita a mi hija con una guía para desarrollar y un lápiz.

De común acuerdo decidimos recorrer el museo guiándonos solo por las indicaciones de la guía ilustrada. Había, recuerdo, cinco o seis obras que debíamos visitar, ninguna conocida, por cierto, no estaban ni Las meninas, ni el Jardín de las delicias, por ejemplo, todas distribuidas en distintas salas, eso nos indicaba el mapa que marcaba el lugar de cada una.



Fue el inicio de un maravilloso recorrido a través del cual redescubrimos varias obras que, aparentemente, yo ya había visto, pero que no había apreciado debidamente. En aquel momento reafirmé hasta qué punto la manera en que se acercan los niños y niñas al arte y a la apreciación artística, tanto de las obras como del espacio mismo, (El Prado es enorme) afectaba totalmente la percepción de los niños acerca del arte y los museos.

El recorrido terminó con un alargue de tiempo que ni siquiera sentimos, llevábamos dos horas y la visita por decisión conjunta, a Las meninas de Velázquez y al Jardín de las delicias del Bosco, fue la mayor experiencia estética social que he tenido, creo que ambas quedamos extasiadas al mirar y recorrer detenidamente estas dos obras, sentí que las veía por primera vez, sentí que estaba adentro de un mundo de fantasía y lo mejor de la mano de mi hija, en ese entonces de 8 años, nuestras caras no tenían una definición más clara que estar en éxtasis.

El arte, el museo y los programas educativos forman un gran papel en el desarrollo infantil son mucho más importante de lo que pensamos. Con solo pequeñas estrategias podemos hacer que una experiencia se torne significativamente memorable. Ese acercamiento entre los museos de arte y las infancias, debe darse de manera lúdica, y creativa, construyendo ambientes de aprendiza-

je en los que arte y estética, se articulen contribuyendo a construir la sensibilidad artística.

Además, comprendí que facilitar la experiencia estética en los niños y las niñas, no solo es tarea del museo o de la escuela, también es tarea de la familia, de la madre, del padre, del hermano mayor, del tío, del abuelo, la abuela, de quien decida ser el acompañante transmisor de la cultura, porque, en gran parte, somos lo que hemos aprendido y vivido en nuestra infancia.

Si el vínculo entre los museos y los niños se hace durante su primera infancia, se amplían las posibilidades de diálogo y participación y esto, también genera transformaciones en las tomas de decisiones de las instituciones, como formas en que se exhiben, articulan y difunden las colecciones.

Como museos, actualmente es una necesidad la formación de audiencias desde la primera infancia, ya no podemos verlo como algo exótico, arriesgado, o condescendiente, corresponde a una respuesta de derechos hacia nuestro niñas y niños, derecho a la no discriminación, al interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y sobre todo el “derecho a la participación infantil”.

Así lo ratificamos como país hace 30 años, en la Convención sobre los Dere-

chos del Niño (CDN) en el tratado internacional de la Asamblea General de Naciones Unidas que reconoce los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes,. Nuestras políticas culturales apuntan a la primera infancia para crear espacios de discusión acerca de lo que se desea fomentar y compartir desde los museos, los niños y niñas, como también los formadores y familias de primera infancia para aprender juntos a dar respuestas a sus derechos.

Nos corresponde, promover el contacto temprano con lo cultural, desde muy pequeños e incrementar las posibilidades de acceso a los circuitos culturales, y prepararnos para comprender los universos de la infancia, sus procesos de simbolización, de apropiación y de construcción de posturas estéticas alrededor de las obras, como también su comprensión frente a conceptos de belleza y la construcción de la otredad a partir del reconocimiento de la diferencia.

Esta comprensión puede facilitarse en la medida en que los museos e instituciones culturales tengan en cuenta los intereses, experiencias, emociones y universos simbólicos de sus visitantes.

A partir de las experiencias como las de taller, las niñas y los niños logran afirmarse en su individualidad, reconocerse como parte de un grupo y emprender

procesos alrededor de la memoria y de la pertenencia cultural, así lo hemos podido ver en nuestros talleres interculturales que cada sábado reúne a 12 niños y niñas de diferentes lugares que esperan el día sábado para encontrarse, en este lugar lleno de fantasía.

Sigamos entonces siendo un **museo de la Fantasía**, menos estructurado, pero con una fuerza increíblemente evocadora de sueños y visiones posibles hacia mundos inimaginados, pero porque no,

Paula Caballería

Directora Área de Educación e Inclusión
Museo de Artes Visuales

Contenido

Alejandra Baradit y Andrea Vivar LA COLITA DE MAR, imaginarios infantiles en el museo de Historia Natural de Valparaíso.	12	Museo Taller Museo Taller, un espacio para el aprendizaje, el juego y la memoria desde la infancia.	42
Loreto Ledezma Violeta quiere ser Artista	18	Esteban Torres “La maleta de Violeta”: El viaje como experiencia educativa fuera del museo.	48
Amelia Saavedra Programa Kaos. Espacio Educativo	23	Irene de la Jara Los museo desde la mirada de niños y niñas.	56
Sergio Trabucco “Experiencias Artísticas en Escuelas Rurales desde la suralidad: En ningún caso un trabajo aislado (pero sí en islas)”	27	María de los Ángeles Chiqui González Niño se nace. Políticas de infancia.	64
Pablo Rojas Centros de creación (CECREA), El derecho a imaginar y crear.	30	Biografías ponentes	77
Gabriel Hoecker Galería Cero, un espacio para la infancia.	38	Apuntes	85

LA COLITA DE MAR, imaginarios infantiles en el museo de Historia Natural de Valparaíso.

“Dejar hablar a los niños desde su propio lugar, esto es, su propia niñez, representa reafirmar su subjetividad su modo de vivir el presente”- (Moscoso 2009: 7).



El libro “La colita del mar” es el resultado de un trabajo de recuperación y puesta en valor de las opiniones de niños y niñas que visitaron el Museo de Historia Natural de Valparaíso entre enero y mayo de 2019 y forma parte de la serie “Imaginarios” iniciativa liderada por el sistema de Equidad de Género de la Subdirección Nacional de Museos, perteneciente al Servicio Nacional del Patrimonio (ex dibam), la cual se inicia con la experiencia del Museo Regional de Rancagua y su

publicación “Género, roles y espacios, ¿cuánto pasado tiene el presente?” de Karla Rabi.

Distintas miradas en torno a la infancia: conceptos y cruces epistemológicos

“La niñez es una construcción social que en muchos casos responde a ideales de adultez. Es decir, se construye la representación de lo que es un niño, qué características, roles, tiene, así como su posición dentro de la estructura social en función de un ideal de adulto deseable y productivo en el futuro. (Chang y Henríquez 2013:7).

Para lograr conectar con la idea de imaginario nos sustentamos teóricamente en los postulados de Cornelius Casto-



riadis sobre imaginarios sociales e hicimos un recorrido por los conceptos de infancia, adultocentrismo y lenguaje. Iniciamos con una propuesta que fue variando en el proceso, atendiendo a la consulta y las evaluaciones realizadas en conjunto con los participantes. Esta metodología fue el inicio de un trabajo participativo, en el que fue de vital importancia, por una parte, la participación de niños y niñas y, por otra, que sus adultos responsables los dejaran expresarse libremente sin intervenciones ni reparos.

El libro se divide en cuatro capítulos. El primero es un marco conceptual y teórico acerca de imaginario, infancia, adultocentrismo y lenguaje. En el segundo capítulo nos referimos a los museos como espacios para imaginar y crear, a la participación y protagonismo de niños y niñas y a la experiencia del Museo de Historia Natural de Valparaíso con la infancia. El tercer capítulo es el relato de este trabajo participativo, describiendo la experiencia centrada en los imaginarios de niños y niñas. El último capítulo corresponde al glosario de términos recuperado de los imaginarios de niños y niñas que participaron en el proyecto.

Ha sido un camino largo y hemos aprendido mucho. Cambiar la mirada sobre la infancia, poniéndola como protagonista, trabajando la intervención “centrada en el niño y en la niña”, trae necesariamente aparejada su participación (individual o

colectivamente) en la toma de decisiones referidas a aquellos asuntos que le afectan, y conduce a transformaciones en la práctica, tanto social como profesional (Gaitán 2015).

Descripción de la experiencia

“El primer contacto con los alumnos es especialmente importante en relación con la enseñanza en los museos, ya que el marco temporal es muy breve y el educador dispone de una oportunidad para establecer contacto con los alumnos” (Bernhardt et al. 2013: 88).

En este capítulo damos a conocer el trabajo que se desarrolló para la obtención de los imaginarios de niñas y niños que participaron de esta experiencia. Al comenzar este capítulo no podemos dejar de preguntarnos: los museos de historia natural, ¿pueden llevar a cabo experiencias de aprendizajes que vinculen e invo-

Objetivo

La idea central de nuestro trabajo nace de la necesidad de dar a conocer los imaginarios de niñas y niños en torno a la colección del Museo de Historia Natural de Valparaíso (MHNV). Durante nuestra experiencia pedagógica en el Museo hemos logrado conocer diversas opiniones, impresiones y emociones de niños y niñas que nos visitan, las que nos han ayudado a complementar nuestros relatos, nos han interrogado desde puntos de vistas y miradas que nunca hubiéramos

imaginado, nos han hecho reflexionar sobre nuestras definiciones, lo difícil que es explicarlas y lo directo y lógico que es para ellos explicar fenómenos y conceptos complejos.

Metodología

El planteamiento metodológico que guio nuestro trabajo se basó en la necesidad de develar y recuperar los imaginarios que la infancia tiene sobre los contenidos que el Museo ofrece en su exposición permanente. Para esto necesitábamos descubrir las variables de comprensión, percepción y valoración de los contenidos y las colecciones exhibidas.

Con esta idea nos abocamos a este proceso interactivo en el cual nos aproximamos a niños y niñas no solo desde nuestra perspectiva e intereses, sino que buscamos acercarnos a ellos para conocer y profundizar en sus discursos, imágenes, ideas y sentimientos. Esto nos permitió caracterizar sus imaginarios por medio de instrumentos iconográficos y narrativos.

Para lograr estos objetivos, utilizamos técnicas de indagación basadas en nuestras actividades cotidianas. Niños y niñas pudieron hablar y expresarse libremente, reflexionando sin presión y nosotras, las observadoras/mediadoras, pudimos posteriormente analizar los significados de los diferentes signos, símbolos y relatos que surgieron duran-

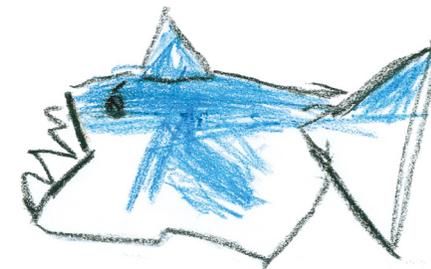
te las diferentes actividades.

Sobre la base de la premisa de la participación y protagonismo de la infancia, la acción educativa consideró como ejes de trabajo la comprensión, la percepción, la valoración y la sensación de niños y niñas sobre los contenidos y las colecciones exhibidas en la exposición permanente del Museo.

Resultados

La creación del glosario de términos fue el resultado de un trabajo en conjunto que, según López (1999: 208) constituye, “un proceso sistemático que busca que el conocimiento colectivo tenga utilidad social inmediata”.

La mayoría de niños y niñas participaron dibujando y respondiendo a las preguntas en torno a su trabajo, algunos solamente dibujaron sin dar respuesta, otros escribieron sus respuestas, pero no dibujaron y hubo algunos que no quisieron participar, ni dibujando, ni respondiendo. Esto se puede deber al cansancio de la jornada, agentes externos a la actividad o a alguna intervención realizada por un adulto de su grupo. Por tanto, los resultados obtenidos se podrán apreciar en formato dibujo y de forma escrita.



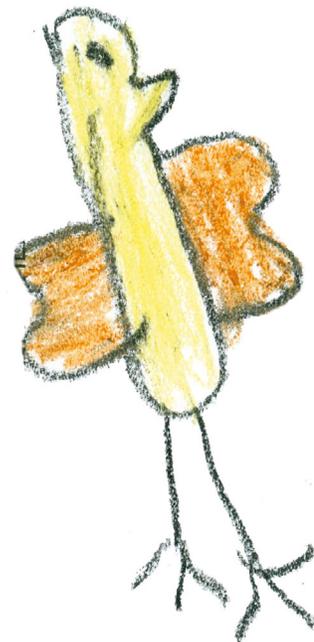


Loreto Ledezma

Violeta quiere ser artista

“Mientras estudiaba Historia del arte en la Universidad de Chile, allá lejos por los dos mil, sentí esta falta de artistas -que detecta Violeta- como una imposibilidad de identificación, un silenciamiento de la genealogía a través de la cual podríamos reconocernos. Es por ello que me habría encantado poder leer Violeta quiere ser artista, pues aparecen en sus páginas casi más artistas que las que nos enseñaron en todos mis años de estudio, y entre sus virtudes, tiene la de explicar de forma pedagógica los límites que una cultura patriarcal impone a las mujeres como, asimismo, las formas en que nosotras hemos sabido transformar esos límites, tal y como lo hicieron las artistas que aquí se convocan.”

Extracto del texto “Pensamientos a propósito del libro «Violeta quiere ser artista», de Stella Salinero Rates, escrito para la presentación del libro en agosto del año 2019.



Durante la sistematización nos dimos cuenta de que no contábamos con palabras suficientes para abarcar todo el abecedario en el glosario, quedando las siguientes letras sin desarrollar: H, K, N, Ñ, Q, U, W, X, Y. También notamos que algunas palabras se repetían explicadas de diferente manera, había muchas palabras para una misma letra. Eso dirigió los resultados del trabajo final otorgando una variedad y diversidad a las definiciones que entregaron niños y niñas, permitiendo enriquecer los conceptos e ideas.





Violeta quiere ser artista es un libro para niñas y niños que muestra la obra de seis artistas mujeres relacionadas a la Región de Valparaíso. En el libro hay quienes nacieron en la región, como Celia Castro, Elmina Moisan o Laura Rodig; artistas cuyas obras se exhiben en colecciones locales, como Judith Alpi y Ana Cortés; y artistas que viven y trabajan en la región, como Nancy Gewölb. Las seis protagonizan, junto a la niña Violeta, un recorrido que permite conocer las dificultades que tuvieron las mujeres para acceder a la enseñanza artística oficial y por qué no aparecen sus obras en los libros tradicionales de arte.

El libro lo escribimos junto a Macarena Ruiz, fue ilustrado por Geraldine Escobary el diseño estuvo a cargo de Liza

Retamal. Se trata del quinto libro publicado por Artequin Viña del Mar.

¿Por qué hicimos este libro?

No es la primera vez que el museo trabaja con temáticas de género en relación a la infancia. En el año 2015 tuvimos la oportunidad de hacer la exposición didáctica llamada ¿Y dónde están las mujeres?

Las artistas en la historia del arte, financiada con Fondart Nacional, la que a través de reproducciones de obras de artistas de diferentes épocas (desde pintoras barrocas a artistas contemporáneas) buscó valorar la equidad de género con un programa educativo compuesto por recorridos guiados y módulos interactivos, motivando a

niñas y niños al diálogo y la reflexión sobre temas de género, roles y estereotipos. Dicha experiencia fue un proceso de aprendizaje para todo el equipo del museo, puesto que sin bien intuíamos la importancia de ejercer una educación no sexista, el diálogo con niñas y niños durante los recorridos nos mostraban cuán lejos estamos como sociedad de superar los estereotipos de género, tanto en la educación, como en la vida cotidiana.

Han pasado cuatro años de esa experiencia y si bien la percepción social respecto al feminismo ha cambiado muchísimo, sigue siendo un tema que a las personas adultas les cuesta tratar, que genera controversia.

La educación artística, que muchas veces se considera complementaria, es una herramienta muy útil para desarrollar la capacidad crítica de niñas y niños, que les permite conectarse con la realidad de una manera analítica, conociendo múltiples alternativas de interpretación. En base a esto, y considerando que el foco de nuestro trabajo es la educación artística, el museo busca aportar más allá del análisis estético o formal del arte, incorporando temáticas de desarrollo social, inclusión y valoración de la diversidad. Es así como desde el año 2012 el museo propone a través de múltiples formatos desarrollar cruces hacia diferentes temáticas sociales, vinculando la educación artística con la educación para los derechos humanos. En esto último, el enfoque de género ha

sido fundamental tanto para el desarrollo de programas educativos, como para el diseño de las exposiciones: no solo trabajamos la importancia de relevar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, sino también dar a conocer el trabajo que las mujeres han hecho a lo largo de la historia. La desigualdad de género se presenta de manera transversal en todos los aspectos cotidianos de niñas y niños, por lo que trabajar la temática desde el arte resulta una herramienta muy útil para analizar estereotipos y roles de género.

Sabemos que las definiciones y valoraciones de lo que es arte y quien es artista han sido situadas y construidas socialmente en determinados momentos y por un específico grupo de personas. Dentro de este relato, y de manera general, la mujer ha quedado ausente o incorporada de manera parcial. Ante eso, el enfoque de género busca constituirse en una aproximación crítica a este hacer, generando una visión diferente y plural de lo que es el arte y de quienes son artistas, visibilizando a las mujeres, buscando la equidad en el acceso y su representación.

Son numerosos los textos y estudios que desde los '70 analizan por qué la historia del arte no ha reconocido el trabajo de mujeres artistas a lo largo del tiempo, examinando desde las teorías de género las múltiples razones sociales por las cuáles, en el arte, el trabajo de las

Cuando en el año 1989 el colectivo Guerrilla Girls instala afuera del Museo Metropolitano de Nueva York afiches que cuestionaban la bajísima presencia de artistas mujeres en las exposiciones en contraposición a la gran cantidad de desnudos femeninos preguntándose si era necesario que una mujer estuviese desnuda para estar en el museo, respondían desde el campo de acción del arte a importantes cuestionamientos que se hacían desde el inicio de la década de los '70, con escritos como el de Linda Nochlin llamado "¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?", haciendo las primeras lecturas feministas de una historia del arte narrada de manera hegemónica.

Más recientemente, los museos cuestionan sus propias colecciones y formas de narración haciendo ejercicios curatoriales que permitan analizar desde diferentes perspectivas entre ellas la de género la manera en que construimos la historia.

En nuestro país, la historia ha sido similar. Si bien la historia del arte es desconocida para la mayoría de las personas, la producción femenina lo es aún más. Chile cuenta con un gran número de artistas que han desarrollado obra, sin embargo solemos creer que no existen muchas artistas mujeres en nuestra historia.





mujeres ha sido invisibilizado.

El libro que presentamos en esta experiencia tiene un propósito muy específico: tratar la temática de manera local, con lo que comprendemos como nuestra historia del arte. Narrar las dificultades que tuvieron las pioneras para ingresar a la academia, mencionar precursoras de otras áreas artísticas como la cineasta Alice Guy y su aporte al cine narrativo, exponer los intereses de las artistas para la producción de sus obras, contar cuál fue la primera agrupación en nuestro país por trabajar por los derechos de las mujeres, y por supuesto, dejar ver que toda esta construcción de

conocimiento se hace en colaboración con otras.

Esto último es muy importante. Cuando escribíamos el libro, lo compartimos con un grupo de profesionales de diferentes áreas relacionadas a la infancia y sus derechos y a la historia del arte feminista. Ellas, Irene de la Jara, Stella Salinero, Gloria Cortés y Andrea Iglesias, nos dieron sus observaciones y descubrimos detalles que fueron mejorando durante el proceso. La colaboración que tuvimos para escribir el libro fue fundamental para el resultado final y estamos muy agradecidas de ella.

Amelia Saavedra

PROGRAMA KAOS ESPACIO EDUCATIVO

KAOS Espacio Creativo es un programa para la innovación educativa que nace en 2017, para motivar a niños, niñas y jóvenes a descubrir el apasionante mundo del conocimiento y de la creación a través de actividades que exploran el ámbito de la ciencia y la tecnología, la naturaleza, la cultura y la corporalidad.

En un espacio cuidadosamente diseñado, en pleno corazón de Recoleta, buscamos contribuir a despertar la curiosidad y la imaginación de los participantes, para que desarrollen sus capacidades y conozcan nuevas áreas de interés.

Los formatos desarrollados en el Programa KAOS Espacio Creativo son diseñadas en conjunto con destacados colaboradores externos (mentores) quienes las imparten apoyados por nuestro equipo de mediadores.

Nuestra programación se divide en escolar, que invita a participaren actividades diseñadas para complementar el currículum nacional, y abierta, que propone actividades dirigidas a la comunidad y sin costo asociado a la participación en ellas.

Durante el 2019 recibimos a más de 9000 estudiantes.

PROGRAMACIÓN ESCOLAR

Visitas Pedagógicas

Invita a estudiantes de tercero a sexto básico a descubrir nuevos conocimientos, en una experiencia vivencial de confianza, seguridad, belleza y alegría. Las Visitas Pedagógicas complementan el currículum nacional y son gestionadas por medio de los establecimientos educacionales, quienes pueden inscribir a

a sus cursos sin costo para ellos. (Capacidad máxima por visita 90 beneficiados).

Cada una de estas experiencias tiene una duración individual de 45 minutos y son parte de una programación cuya estructura se inspira en los conceptos de cuerpo, mente y alma. La visita considera dos de estas experiencias incorporando además prácticas de mindfulness. La duración de cada visita es de tres horas.

Encuentro con Maestros

Inspirados en la antigua Grecia, donde la transmisión de conocimientos específicos y el apoyo a quienes se formaban para pensar, hablar y actuar con areté - traducido como excelencia - era el fin último de la enseñanza, invitamos a destacados profesionales a que compartan sus conocimientos y experiencias de vida, desde la pasión por lo que hacen.

Los maestros y maestras trabajan entre dos a cinco días con los niños, niñas y jóvenes, invitándolos a reflexionar sobre sus propias actitudes y habilidades y presentando, al término de este encuentro, el trabajo elaborado colaborativamente.

Durante estos años hemos recibido a maestros provenientes de los ámbitos de la ciencia y las artes.

PROGRAMACIÓN ABIERTA

Campamentos

Los campamentos de invierno y verano se realizan durante los períodos de vacaciones y cuentan con una programación de experiencias intensivas, provenientes del ámbito de la ciencia y la tecnología, la naturaleza, la cultura y la corporalidad.

La inscripción se abre tres semanas antes de las vacaciones de invierno y de verano y los cupos se asignan por orden de llegada.

Clubes

Los clubes están concebidos como espacios para la profundización de áreas de interés de niños, niñas y jóvenes luego del horario escolar, logrando a través de actividades relacionadas con el deporte, la ciencia y la cultura, el desarrollo de los talentos personales y el apoyo a su sentido del compromiso colaborativo.

Este formato, realizado junto a otras instituciones, tiene una duración que varía entre dos y seis meses, lo que permite un trabajo continuado y la integración de valores como la perseverancia, el compromiso y el trabajo colaborativo, mientras sus participantes descubren habilidades y actitudes que podrían permanecer ocultas y que aparecen gracias a su compromiso.





Sergio Trabucco

EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN ESCUELAS RURALES DESDE LA SURALIDAD: EN NINGÚN CASO UN TRABAJO AISLADO (pero sí en islas)

¿Qué hacemos? Desarrollamos experiencias transformadoras que intencionan la formación integral.

Buscamos crear oportunidades para impulsar el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes a través de experiencias transformadoras que promuevan la transferencia de habilidades y actitudes necesarias para la participación activa en la sociedad contemporánea.

Diseñamos actividades innovadoras e inspiradoras de aprendizaje, en el ámbito de la educación no formal, para que los participantes interactúen con nuevas áreas de interés que contribuyan a

desarrollar capacidades y reconocer sus propios talentos.

Si tiene interés en participar de alguna de nuestras actividades, pueden escribir a kaos@fundacionmustakis.org; para las visitas pedagógicas la solicitud debe ser realizada por el colegio, mientras que para clubes y campamentos la solicitud puede ser personal.

Cuando Pedro miró por la ventana del avión, creyó haber visto un pájaro volando muy cerca de él. Se asustó y gritó, pero inmediatamente se dio cuenta que lo que realmente había visto era un avión más pequeño aterrizando en el Aeropuerto de Santiago de Chile. Esa tarde de octubre, Pedro y sus cuatro compañeros de curso - incluyendo a su hermana y primos - volaban junto a la profesora unidocente por primera vez desde el Archipiélago de Chiloé hacia la capital. Había nerviosismo y alegría en ese avión.

El proyecto de mediación y acceso cultural que permite que niños y niñas de las escuelas rurales del Archipiélago de Chiloé viajen a Santiago para visitar museos, centros culturales, ir al cine y al zoológico nació el 2017 con el objetivo de ampliar la experiencia cultural de niños, abriéndoles ventanas para el mundo.

En Octubre de 2018 y 2019, otros grupos de niños de la misma comunidad y sus maestras viajan a Santiago para conocer diferentes formas de arte y disfrutar de los espacios culturales de la capital.

Los proyectos buscan desarrollar la creación y la apreciación artística, favoreciendo, al mismo tiempo, el autoconocimiento y la interlocución con el mundo.

En tanto, desde marzo de 2014, artistas y músicos han viajado a Chiloé para trabajar con las mismas comunidades que desde el 2017 han viajado a Santiago, en un hito que inventamos como la Inauguración del Año Escolar Rural, con todos los niños de la comunidad de Curaco de Vélez y sus maestras en sus escuelas, poniendo en valor sus culturas, y también, presentándoles nuevas posibilidades expresivas.

Sergio Trabucco

La presentación girará en torno a la experiencia de estos proyectos, los que están en constante construcción, evaluación y desarrollo y que buscan generar instancias de imaginación y creación en las escuelas rurales del Archipiélago de Chiloé.



Centros de Creación (CECREA) El derecho a imaginar y crear

1. Museo - Arte - Infancia. Triada en desarrollo.

Qué importante detenernos a reflexionar sobre esta triada, con tres conceptos que en sí mismos se entienden bien pero que, según cómo se relacionan e interactúan entre sí, pueden complejizarse.

Por ejemplo, si definimos o entendemos el arte en la relación arte - museo, haremos una asociación rápida con obras de arte, circunscritas a las artes plásticas, visuales y/o audiovisuales. El arte como obra u obras que forman parte del patrimonio de una comunidad (local, nacional o mundial), resguardadas y expuestas en recintos protegidos. En su condición de "obra de arte" contiene una valoración relevante por parte de la sociedad. El museo es un espacio - público o privado - donde la comunidad

accede, de forma regulada, para conocer y admirar una obra o una colección de arte.

En cambio, si la definición la hacemos desde la relación arte - infancia, principalmente mediada por la educación, lo más probable es que vinculemos el arte con el hacer, principalmente con las manualidades, con la "creación artística". El arte en este contexto es principalmente "una cosa que se hace", de manera libre y espontánea. Una actividad o acción que favorece la expresión de los niños y niñas, a través de la plástica principalmente, como también de música, danza y otras expresiones corporales. Y, si bien es parte del currículum formal, es valorizada como una actividad de segundo o tercer orden, que favorece al desarrollo

de "habilidades blandas", o que simplemente es entretenida (ya que lo importante es habitualmente serio y fome). Esta valoración seguramente variará si es hecha por los niños y niñas, quienes consideran que las asignaturas artísticas son un espacio diferente, de mayor autonomía y libertad.

Entonces, en el mundo adulto, el arte tiene una significación y valoración diferente de acuerdo a las relaciones anteriores. Es de alta valoración desde la relación con el museo, en cambio, en su relación con la infancia, con la educación, es baja. En la primera el arte es obra, es patrimonio expuesto, en cambio en la segunda, el arte es hacer y expresar.

Por último, museo - infancia, no es una relación y asociación rápida. Podría ser desde los públicos o espectadores, como un grupo específico, que requiere una atención especial, en muchos casos problemática, con juicios como los siguientes: los niños no saben comportarse... andan corriendo y gritando por los pasillos... quieren tocar los cuadros, subirse a las esculturas, etc. El museo al parecer, debe resguardar el arte de los niños y niñas, regulando su desplazamiento y en algunos casos, abriéndoles zonas especiales. Por consiguiente, para ellos y ellas, este espacio, que no permite interacción y además está todo diseñado y expuesto desde y para los adultos, es fome. Y probablemente si el museo es fome, el arte es fome también.

Entonces, paradójicamente, para el mundo infantil, el arte también tiene una evaluación diferente según su relación. El arte es atractivo y motivante en la escuela (al menos en los primeros años), y el arte es fome en el museo.

Todavía la relación museo - infancia no resulta fluida, no es una relación resuelta. ¿Sucederá esto en todos los museos o solo en los que exponen obras de arte? ¿De qué manera el arte, que parece parte del problema, podría mediar esta (no) relación museo - infancia? ¿Desde qué perspectiva... desde la obra... desde el artista... desde el hacer artístico?

Una clave la entrega la instalación del artista educador uruguayo Luis Camnitzer: "El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones."

El museo entendido como un espacio educativo, le asigna nuevos roles al artista y a los visitantes, estableciendo entre ellos una relación colaborativa de producción cultural. El arte no es una "obra sagrada" ni "una cosa que se hace", más bien es una forma de pensar y hacer, que permite conexiones originales, asociaciones improbables, desarrollando un pensamiento divergente, crítico y creativo.

2. Museo Cecrea - Arte - Infancia. Triada en colaboración.

El programa Centros de Creación – Cecrea, fue creado por el CNCA el año 2014 con el objetivo de potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y adolescentes - personas entre 7 y 19 años - a través de procesos creativos de aprendizaje en la convergencia de las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

Su modelo educativo se centra en el desarrollo entrelazado de la creatividad y la ciudadanía. Reconoce que la creatividad y las capacidades asociadas como la flexibilidad de pensamiento, la originalidad y la identificación de problemas, entre otras, son compartidas entre artistas y otras personas de diversos perfiles ligados al trabajo creativo y la innovación. Es por eso que la programación de Cecrea acoge diferentes áreas, donde los lenguajes artísticos se transforman en un eje vertebrador que dialoga, aporta, se integra y entrelaza con diversas disciplinas. De esta forma, el Programa tiene un carácter interdisciplinario y puede tomar forma de laboratorios, proyectos y otros formatos de experiencias creativas. Por ello nuestro modelo pedagógico lo planteamos como un sistema de experiencias.

El enfoque de derechos de infancia y la formación de ciudadanía, son un segundo pilar clave. El programa reconoce a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de los procesos en que participan, recogiendo sus opiniones a través

de diferentes ejercicios de escucha activa, creativa y constante. Las “Escuchas” son el principal instrumento de participación en Cecrea, y atraviesan varios niveles; a nivel macro-programático se desarrolla un hito denominado Escucha Creativa que, mediante actividades lúdicas y participativas, vinculadas principalmente a los lenguajes artísticos, se levantan temáticas, visiones, desafíos, problemáticas, preguntas e ideas que alimentan y sostienen la programación de cada Centro. Luego, hay escuchas sistemáticas a nivel intermedio, como fase del marco metodológico del laboratorio, para recoger expectativas, identidades, intereses, contextos, miedos, anhelos, aprendizajes previos, entre otros, a fin de enmarcar lo que se realizará, además de conocerse como participantes activos/as de una experiencia. Y finalmente, a nivel micro, la escucha como actitud de apertura constante, de atención a las conversaciones, comentarios, actitudes, interacciones que se dan de manera espontánea en la interacción, lo que permite además ir evaluando el proceso planificado, haciendo los ajustes o modificaciones que el proceso requiere.

El Programa se enmarca en paradigmas contemporáneos de educación artística, por ende, nuestra propuesta recoge y se formula desde la visión y producción artística actual, junto a una mirada recíproca y fluida de colaboración, y no estancos disciplinarios, entre educación y arte.



Modelo Pedagógico de Cecrea¹

“La experiencia artística incluye cuatro elementos que han de pasar desde las artes a la educación: el pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico; el placer como elemento central; la celebración de la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no solo de transmisión, y, por último, el trabajo colaborativo y por proyectos.”²

¿Qué características tienen estos procesos de colaboración disciplinarios entre educación y arte?

Una educación artística que contribuya

a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo supone desarrollar la capacidad de problematizar, es decir, de replantear una situación dada con el propósito de encontrar una posible solución.³ Esto implica el desarrollo de procesos de reflexión crítica y la decisión de asumir riesgos para mover el límite más allá de lo conocido, de la “zona de confort”.⁴ La problematización promueve la elaboración de nuevos significados por parte de un grupo heterogéneo, lo que posibilita un abordaje novedoso a problemas del mundo actual, en su mayoría emergentes, tanto para su conocimiento y com-



presión, como en su visión de cambio y posibles soluciones innovadoras.

Los problemas, dice Dewey, son el estímulo para pensar. Es así que “al cuestionar una situación dada, usamos nuestro pensamiento crítico para analizarla y determinar nuestra propia postura frente a ella. Luego aplicamos nuestro pensamiento creativo para llegar a una posible respuesta que resulte satisfactoria.”⁵

Se trata de una educación que no solo se remite a conocer lo ya conocido, también a aquello que no se conoce, explorando y habitando “lugares desconocidos” en los que no hemos estado. El límite de lo que conocemos es el misterio, señala Camnitzer, y la función más importante del arte es la de “ayudar a

a dilucidar las áreas del desconocimiento”, a desmitificar ese desconocimiento⁶, ese límite, para luego ir hacia un nuevo misterio.

Esta función de desarrollo de habilidades de exploración e indagación, el mundo educativo lo ha asociado principalmente a la investigación de tipo científico, no así artística, seguramente por el encasillamiento de este campo disciplinar a funciones productivas y expresivas. Lo interesante del arte es que nos permite transitar continuamente del área del conocimiento al del desconocimiento, “no solamente conocer lo nuevo, sino des-conocer y re-conocer lo viejo por medio de nuevas visitas-desprejuiciadas.”⁷ Es una posibilidad del arte, y no de la ciencia, que debe colo-

nizar el proceso educativo, avanzando a una concepción metadisciplinar, “que permite subvertir los órdenes establecidos y explorar otros nuevos alternativos en una etapa previa de la verificación de su aplicación práctica.”

Se trata entonces de una educación artística que no se separa disciplinariamente, y por lo mismo, no fragmenta el conocimiento. El arte como metadisciplina redefine los límites propios y de otras disciplinas, los expande, a la vez que imagina y visibiliza “entrelugares” que aparecen entre disciplinas, metodologías y didácticas, a modo de convergencias, que cuestionan y reordenan lo establecido.

La educación artística pone en práctica la resolución crítica y creativa de un problema, ya que es capaz, no solo de leer y cuestionar el mundo, también permite recrearlo, reordenarlo, a través de conexiones flexibles que otras disciplinas difícilmente aceptan.

Esto es muy exigente, porque demanda un rigor artístico, que implica el concurso de la disciplina artística, en una participación más allá de la concepción productiva de ésta, validándose como una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento.

El Programa Cecrea se plantea en la convergencia, principalmente entre arte contemporáneo, ciencia, tecnología y

sustentabilidad, considerando a estas disciplinas en una lógica de expansión hacia procesos colaborativos tanto de didácticas interdisciplinarias como de creación colectiva de obra.

Como se expresa en los principios del Programa, la convergencia entre arte, ciencia, tecnología y sustentabilidad, nace del territorio. De un territorio que es ante todo cultural, con una identidad y patrimonio propio que caracteriza y configura a una comunidad, incluidos los NNA de ésta. El escenario cultural es el gran trasfondo de los procesos pedagógicos, que le ofrece al diseño una cierta garantía de pertinencia local, lo que cierra el círculo en la contribución a la solución de los problemas sociales y culturales de su mundo contemporáneo.

En síntesis, la tríada Cecrea - Arte - Infancia distingue tres modos de relación:

1. El arte contemporáneo como una metadisciplina, como una forma de pensar y hacer, que desborda lo disciplinar y aborda complejamente las problemáticas a través de laboratorios, proyectos y otras experiencias creativas.

2. El/la artista como referente, facilitador/a de un proceso, desde el modo de pensar y hacer del arte en la actualidad.

3. La obra o producto artístico, como una posibilidad, como referencia dentro de sus propios procesos de creación y producción.

Referencias

1. Documento interno. Modelo de Gestión de Cecrea
2. De Pascual, A. y Lanau, D. (2018) El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación con Luis Camnitzer y María Acaso. Madrid. Catarata. Pag 38.
3. González, M. (2011) "El Arte en las escuelas no es juego de niños" En: ERRATA# 4, Pedagogía y educación artística. https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica
4. Bamford, A. (2012). La creatividad en la escuela: los beneficios de una educación "rica en artes". En: ¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. Fundación Botín.
5. González, M. (2011) "El Arte en las escuelas no es juego de niños" En: ERRATA# 4, Pedagogía y educación artística. https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica
6. Camnitzer, L. (2017) Ni arte ni educación. En: Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Cap i. Madrid, Catarata
7. Idém.



Galería Cero. Un espacio para la infancia.

Galería Cero es un nuevo espacio de Centro Cultural La Moneda dedicado específicamente a la Primera Infancia, creado para que niños y niñas de 0 a 8 años experimenten un vínculo inicial con el arte y la cultura. A través de exposiciones y actividades diversas, la galería tiene como propósito incentivar la exploración de los sentidos y las particulares destrezas de los visitantes.

La galería abrió sus puertas en julio y está orientada a estimular el aprendizaje temprano para que, desde su propia experiencia, niños y niñas descubran y comprendan el mundo que los rodea. Para ello, se resalta la interacción con sus padres, sus familiares y sus pares, así como con los distintos medios que, generando curiosidad, asombro o emoción, incidirán en su desarrollo.

La programación de Galería Cero ha sido planificada junto a profesionales de distintas áreas, entendiendo que los avances en psicología del desarrollo, neurociencia o pedagogía, entre muchas otras, confluyen en el avance del conocimiento respecto a esta etapa de la vida. Con un diseño museográfico adaptado a las necesidades del público infantil, el espacio de 130 metros cuadrados tiene capacidad para recibir grupos de niños y niñas con sus acompañantes.



Gabriel Hoecker

Galería Cero es un espacio expositivo pensado especialmente para promover la construcción de vínculos entre niñas, niños y sus familias, quienes, con el acompañamiento de mediadores especializados, podrán apreciar obras de arte en un horizonte al que no están acostumbrados en los centros culturales o museos tradicionales. De esta manera, se espera que la interacción de los niños con nuevos conceptos y materialidades les permita incorporar nuevas formas de aprendizaje y creación.

El espacio inició sus actividades con la exposición La Maleta Infinita de la artista visual Francisca Yáñez, una de las ilustradoras chilenas de mayor renombre en la actualidad, quién propone acercar a los niños a la experiencia del desplazamiento humano, el hogar y el desarraigo, así como la voluntad de acoger y contener a los otros.

Gabriel Hoecker, encargado de
Metodologías Educativas
Centro Cultural La Moneda



Museo Taller, un espacio para el aprendizaje, el juego y la memoria desde la infancia

Francisco Dittborn, coleccionista de herramientas antiguas de carpintería, se embarcó en la aventura de montar un pequeño museo donde se exhibiera su colección de más de 2.000 piezas, poniéndolas en valor, salvaguardando oficios, relaciones e historias.

El diseño, curatoría, dispositivos, guiones y relatos del museo debían responder a la siguiente petición de Francisco:

“No quiero que mis herramientas se paralicen en una pared o se asfixien en una vitrina... al ingenio no se lo puede colgar ni exhibir, hay que experimentarlo. Tiene que ser un espacio vivo, donde se sienta el peso de un martillo y se comprenda qué pasa en el cuerpo cuando se corta, se perfora o se cepilla; un lugar donde se vean funcionando los mecanismos y las soluciones de antaño representadas en estas piezas; donde se celebre y estimule la imaginación, se valore el oficio y se exalte el aporte de la madera en nuestras vidas.”

Con la infalible metodología del ensayo y error, nos obligamos a construir un espacio que “transpirara creatividad” no sólo en sus actividades y propuestas, sino también en sus espacios, montaje, dispositivos y propuesta audiovisual.

El museo se delineó, entonces, basándose en tres pilares fundamentales: la intuición, la creatividad y el ingenio. Nació una estructura híbrida: un museo -sin perder nunca de vista que lo que se privilegiaría sería un lugar que se des- acoplara de las estructuras canónicas- y un taller que le daría vida a la colección y sentido a nuestra convicción del profundo beneficio del hacer.

Para la museografía se consideró que al museo no sólo vendrían los aficionados a la carpintería y los apasionados por las herramientas; los arquitectos enamorados de la madera; historiadores estudiosos de la cultura material, diseñadores industriales que buscarían en los objetos del pasado las soluciones del futuro,





y también los buscadores de la belleza -donde sea que ésta se encuentre-. La aspiración era llenarlo de niños y niñas, que vinieran todos los días, de manera sistemática, premeditada, con programas y relatos especialmente diseñados para ellos.

Se diseñó entonces un espacio que exhibiera la colección -viva y en funcionamiento-, y que pudiera convertirse en un taller de carpintería donde se incorporara¹ la experiencia del hacer; donde los visitantes, especialmente los más pequeños, pudieran construir con sus manos, aprender los tiempos de la madera, dejar volar su imaginación y, sobre todo, comprender que su capacidad de hacer era el principio de cualquier futuro.

Pero ¿lograríamos seducir a los niños y niñas -y a sus profesores- con serruchos, prensas y cepillos, con un torno o un taladro, todo manual, sin enchufes ni sistemas?

¿Convenceríamos a la escuela de que este era un lugar fértil, dinámico, desafiante, profundo?, un lugar anclado en el pasado pero que también era un disparo hacia el futuro. Todas estas dudas se despejaron simplemente haciendo y avanzando, trabajando con convicción y con pasión, sin temor y con arrojo.

Importante era también despejar dos prejuicios fundamentales: el primero, los peligros de la interacción de nuestros pequeños visitantes con las herramientas, especialmente en el uso de sierras, martillos y taladros; pero también

estaba el prejuicio de cuán atractivo -o incluso conveniente- sería el trabajo de carpintería para las niñas. Una vez más, no dudamos que niños y niñas podían manejar de manera responsable y eficiente las herramientas, y que ambos por igual serían los protagonistas de la aventura de aprender haciendo un dispositivo común: un pequeño autito de madera. Es importante remarcar que nunca, ningún niño o niña nos ha preguntado “¿tú crees que yo puedo cortar con ese serrucho?” o “¿las niñas también tenemos que construir un autito?”. Sabemos que la seguridad de nuestros visitantes es fundamental, pero cuando hablamos de seguridad, no sólo nos referimos a la seguridad física, sino también a la seguridad emocional, a la autoestima, a la sorpresa y satisfacción que sienten

cuando se dan cuenta de que son capaces de construir algo con sus propias manos, y que ese algo está bien hecho, es funcional y es un trabajo perfectamente posible... ese es el principio de muchas posibilidades y el final de muchos prejuicios.

Nuestra misión como museo es poner a disposición de nuestros visitantes la colección de herramientas antiguas de carpintería en un espacio abierto y transversal, donde se generen experiencias transformadoras que estén asociadas a la creatividad, al ingenio y a la valoración de los oficios, esto ya sea si son niños o niñas; si son mujeres u hombres; si son viejos o viejas, sea quien sea quien nos visite.



Es difícil resumir en pocas palabras las lecciones del Museo Taller. Hemos aprendido que el museo es un actor social que debe abrirse a servir y recibir a la comunidad, y que sus límites deben ser membranas y no fronteras.

También hemos aprendido a exaltar el valor de lo pequeño, que desde el contacto estrecho, desde la visibilización de las enormes historias que hay detrás de los artesanos, de nuestras herramientas o desde el simple acto de construir un juguete, podemos hacer comunidad y poner en valor la tenaz riqueza de los oficios.

Hemos constatado que un Museo es un laboratorio, no sólo en el manejo de su colección, en sus decisiones curatoriales, en la construcción de sus dispositivos, relatos y en las relaciones profesionales, sino también un laboratorio donde se puede experimentar con la espontaneidad, con la levedad y el juego, con la improvisación y la duda. Aprendimos que el museo es un lugar en que la lógica y la intuición, la teoría y la práctica, el saber y el hacer deben entrar en un caos fructífero y generoso. Y que el resultado de esa ecuación siempre debe comenzar con una palabra: emoción, aquello que nos saca de un lugar y nos traslada a otro, a ese lugar que nos permite mantener la medida de lo humano, desplegar la diversidad, acoger, reconocer nuestras historias y las de nuestro territorio.

Referencias

1. etimológicamente “in”, dentro; “corpore”, cuerpo

Equipo Museo Taller, marzo de 2020.

Francisco Dittborn Baeza, fundador
Teresa Dittborn Baeza, encargada
de educación

Manuela Dittborn Ugarte, gestión
institucional y comunicaciones

Marcela Bañados Norero,
curatoría y contenidos

Catalina Zamora Rojas,
diseño y mediación

“La Maleta de Violeta”: El viaje como experiencia educativa fuera del museo

Durante el primer año de funcionamiento del Museo Violeta Parra¹, su Área de Educación, Mediación y Audiencias, con el objetivo de poner en valor a Violeta Parra, su compromiso social y su relevancia como símbolo de la equidad de género, entre otros valores y conceptos que emanan de su figura, se propuso desarrollar una muestra itinerante que permitiera expandir su campo de acción, sacándola del museo, llevándola con la gente y abriéndola a las comunidades en diversos territorios, inspirándonos en su espíritu nómada de recopiladora, difusora de las tradiciones populares de Chile y de su arte.

Por sí misma, una muestra itinerante no asegura que los contenidos que entrega sean asimilados por las personas,

entonces diseñamos una propuesta con un soporte expositivo dinámico, interactivo, a bajo costo de elaboración, que permitiera su fácil traslado y durabilidad.

También que permitiera desarrollar actividades de mediación en diferentes espacios físicos o sociales, con diversos públicos; desde niñas y niños de educación inicial, personas con discapacidad, hasta adultos mayores, entre otros grupos que no tenían acceso a asistir a nuestro museo, sirviendo de apoyo permanente a las labores de nuestro equipo.

El recurso museográfico de las maletas didácticas no es nuevo, pero son un poderoso elemento para la realización de

muestras itinerantes a bajo costo de producción, pero de un gran impacto en términos de transmisión de contenidos, trasladando su potencial a otros espacios.

El desarrollo de estas es diverso y específico, ya tiene cerca de 25 años de historia en diferentes espacios de Estados Unidos, quienes fueron sus precursores. España también tiene variados ejemplos entre los que destacan “Las Meninas Viajeras” del Museo del Prado, una idea que rescata el concepto de misiones didácticas poniendo en valor la obra de Velásquez. También el proyecto “Museos sin fronteras, cultura sin barreras” desarrollado por el Museo de Ciencias Naturales -Museo Paleontológico- de Valencia del año 2013 que obtuvo una mención de honor en el Premio Iberoamericano de Educación en Museos, vinculado a la educación científica.

En Latinoamérica algunos como el Museo del Oro de Colombia las han incorporado en sus programas con excelentes resultados. En Chile tenemos antecedentes similares con la maleta didáctica realizada por el Museo Artequin en Viña durante el año 2012, sin embargo, su formato está pensado para el préstamo al docente sin la participación de mediación por parte del museo.

De igual forma el Museo Histórico Nacional con su propuesta “La maleta de los recuerdos” trabaja un formato simi-

lar enfocándose en un público adulto mayor con actividades de mediación que evocan al rescate de la memoria personal. Otro de los ejemplos que pone énfasis en la mediación por sobre lo objetual es la propuesta del Museo Regional de la Araucanía denominada “La Maleta del Colono” que contiene objetos personales de un colono holandés imaginario llegado a la región a principios del siglo XX.

Otra iniciativa interesante a nivel local es del Museo Regional de Magallanes con “Reconstruyendo la historia” con una serie de elementos como disfraces y otros objetos que permiten representar personajes y recrear un relato histórico.

Para nuestra Área de Educación el mejor denominador de “La Maleta de Violeta” se resume en el concepto de “micro museo”. La maleta es un elemento con recursos multi sensoriales que permite itinerar, tomando como eje central la mediación con las personas, pudiendo adaptarse a diferentes zonas geográficas, contextos sociales, tipos de públicos, permitiéndonos expandir nuestra influencia e impacto, trasladando la experiencia del museo a otros lugares, asegurando el acceso, descentralización y democratización de la cultura, difundiendo el legado de Violeta Parra.

La Maleta de Violeta se divide en cuatro ejes, los cuales pueden ejecutarse en



paralelo o bien en módulos separados según el grupo y sus características específicas, cantidad de mediadoras/es, como el tiempo y espacio disponibles:

a) Taller de bordado de arpillera

Consiste en bordar y conversar sobre la importancia de este material en la obra de Violeta Parra, además de aprender la técnica, recalando la importancia social que adquiere como instrumento de expresión y representación ante experiencias vividas de mujeres de diversas épocas y lugares.

Materiales incluidos: Trozos de arpillera, agujas plásticas, lana, plumones, retazos de género.

b) Mediación educativa con elementos didácticos

Elementos didácticos incluidos:

-Rompecabezas Gigantes: Invita a las y los participantes a armar colectivamente un rompecabezas tamaño real de una arpillera de Violeta Parra, para luego conversar sobre lo que se expresa en ella, comenzando con preguntas para que sea una construcción del aprendizaje participativo y así se cree un ambiente de confianza.

-Memorice vida y obra de Violeta Parra: Este juego, de fácil y rápido desarrollo, nos permite dar a conocer diferentes conceptos relevantes, de forma ágil,

lúdica, participativa por medio de las imágenes. Las y los participantes descubren pares de imágenes de su vida y obra, para luego ser comentadas con el resto por parte de la o el mediador.

-Fotografías de Violeta Parra: La mediadora o mediador genera un relato de su biografía a través imágenes (físicas y digitales) históricas y de sus obras que den cuenta de ciertos hitos en torno a su obra musical y visual. Esta narración se adapta de acuerdo a las edades y características de las y los participantes.

-Reproducciones de obras: Invita a conocer la materialidad y técnica con la cual trabajaba Violeta Parra en sus arpilleras (con reproducciones en pe-

queño o formato tamaño real) y papel maché, permitiendo tocarlas a diferencia de las presentes en nuestra exhibición, para que se aprecien texturas, formas y colores, aportando un elemento de inclusión para las personas con discapacidad visual quienes perciben principalmente por el tacto.

-Parlante y tablet: Se utilizan como apoyo para actividades de mediación que requieran o estén basadas en la música de Violeta Parra por medio de una selección de su obra que puede ser escuchada y dialogada.

-Caja musical y vinilo: Con este elemento sonoro damos a conocer en otro formato de reproducción, algunas cancio-

nes del repertorio de Violeta Parra. Junto al vinilo, mostramos la evolución de los registros sonoros y la importancia de los cantores populares, como transmisores y portadores de una tradición musical, en el contexto en que vivió la artista.

c) Material audiovisual “Violeta Parra Bordadora Chilena”²

Actividad dirigida a un público lector, idealmente desde enseñanza media en adelante, ya que se encuentra subtítulo en español desde el francés. El valor documental de este material es único, ya que Violeta Parra explica la forma y fondo de su producción artística.

d) Biblioteca

Contiene textos fundamentales para entender su vida y obra, con publicaciones de diversas autoras/es y temáticas, para diferentes edades.

-Papelería: Incluimos folletos de información, material didáctico “La Jardineira” y adhesivos del museo: Con estos últimos, invitamos a las y los participantes conocer nuestra labor y tener un recuerdo de la visita.

Vinculación con la infancia

Desde que inició el proyecto el 7 de octubre del 2016 hasta el 27 de febrero del 2020, La Maleta de Violeta ha realizado un total de 82 salidas, vinculándose con 5.593 personas, ha visitado 8 regiones del país (Metropolitana, Araucanía, Co-

quimbo, Los Ríos, Bío Bío, Libertador Bernardo O’Higgins, Ñuble, Maule) y 36 comunas.

De estos, 44 de los viajes realizados fueron a establecimientos de educación inicial o básica, lo que marca una tendencia en nuestro trabajo con la infancia.

El 2017, año del centenario de la artista, firmamos un convenio de colaboración con Fundación INTEGRAL, con la finalidad de fortalecer nuestro vínculo para que niñas y niños conocieran y valoraran a Violeta Parra a temprana edad, como también formaran el amor por los museos, gracias a visitas mediadas diseñadas específicamente para ese nivel y por medio de viajes de La Maleta de Violeta a sus jardines infantiles.

Gracias a esta alianza hemos visitado 21 jardines infantiles de INTEGRAL, en 5 regiones incluyendo la Metropolitana y para el año 2020 esperamos llegar a nuevos lugares de su red nacional.

Uno de los fines del proyecto es dar mayor accesibilidad a la educación pública o a grupos de personas en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, hemos visitado 15 establecimientos de enseñanza básica, en 5 regiones diferentes a la Metropolitana, lo que asegura su acceso a conocer a Violeta Parra ante la dificultad de asistir presencialmente al museo a causa de la distancia o falta de recursos económicos.





Por medio de un convenio de colaboración con el Servicio Nacional de Menores SENAME Región Metropolitana, hemos visitado Centros de Internación Provisionaria y de Régimen Cerrado en Santiago, Til Til y San Bernardo de su área de Justicia Juvenil, como también en marzo de este año comenzaremos un proyecto piloto de educación artística junto a su área de Protección en las Residencias Familiares que reemplazan los antiguos Centros de Reparación Especializada de Administración Directa CREAD.

Gracias a la facilidad de desplazamiento llegamos a zonas apartadas, incluso de las capitales regionales, trabajando con establecimientos rurales y multigrados en las regiones del Maule, Bio Bio y Co-

quimbo, todas gracias a la gestión colaborativa de municipios u otras organizaciones e instituciones que nos invitan y apoyan en la gestión de cada viaje.

Evaluación:

Al finalizar cada viaje, realizamos una evaluación al docente o responsable del grupo para conocer sus apreciaciones sobre la metodología aplicada o cualquier comentario objetivo desde una mirada externa.

Bitácora de viaje:

Desde el año 2018 incorporamos una ficha de registro de la actividad, que permitiera a las y los viajeros plasmar sus comentarios en un texto libre, a modo de ensayo, que reflejara sus impresiones

sobre lo positivo y negativo, lo anecdótico o sugerencias de cómo mejorar los procesos de mediación y sobre todo, nos permitiera recopilar en un formato publicable estas experiencias. Junto con ello, captamos fotografías y videos para atesorar lo vivenciado.

Como educadoras/es, debemos ser capaces de documentar nuestra actividad con la finalidad de investigar, que es uno de los aspectos generalmente menos desarrollados en las áreas educativas del país. Por otra parte, el educar es una acción de reciprocidad, la experiencia de compartir con las personas y sus contextos sociales nos hacen obtener conocimiento de la realidad del país y cariño de la misma forma en que lo hacía Violeta, pero es fundamental materializar este aprendizaje.

Luego del estallido social en Chile, el 18 de octubre del 2019 y los tres incendios que afectaron el edificio del museo provocando su cierre indefinido, La Maleta de Violeta que se salvó de las llamas, es el principal recurso identitario con el que hoy nuestro equipo mantiene viva su memoria recorriendo los territorios de Chile, como sentimos lo haría la artista, demostrando que estos no son un espacio físico y que sin las personas que construyen el valor del patrimonio por medio del afecto, las colecciones son solo objetos sin alma.

Referencias

1. El Museo Violeta Parra es un espacio cultural, abierto al público de manera gratuita, dedicado a la preservación de las obras artísticas y documentales, a la investigación, difusión y educación, partiendo del acervo que cautela. Su patrimonio inicial está conformado por las obras artísticas que, en el momento de su creación, aporta, tal como se indica en sus estatutos, en dominio, la Fundación Violeta Parra.

Su misión es proteger, difundir e investigar el legado artístico-social y cultural de Violeta Parra, así como sus proyecciones actuales y futuras. Su visión es ser el mayor referente y mediador entre Violeta Parra y su obra, con las diversas comunidades a nivel nacional e internacional. <https://museovioletaparra.cl/>

2. Entrevista realizada para la Televisión de Suiza en 1965, previa a su retorno a Chile.

LOS MUSEOS DESDE LA MIRADA DE NIÑAS Y NIÑOS¹

I. ACERCA DE LA INFANCIA

Infancia y adultocentrismo

Las representaciones construidas no constituyen solo opiniones, creencias, imágenes o una determinada actitud frente a un objeto, sino que conforman verdaderas teorías que permiten organizar la realidad, estableciendo un orden cuyo propósito es conducir a los individuos en el mundo social (Segovia, Basulto y Zambrano, 2018). En torno a la infancia, este orden se establece desde una lógica adultocéntrica que la ubica, casi siempre, en el lugar de la obediencia (Pavez, 2012).

Al concebir la infancia como un espacio de la vida más cercano a la naturaleza que a la cultura “se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles, a estos últimos, una

serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral)” (Vásquez, 2013:222). Esta relación de jerarquía –arraigada profundamente en algunas sociedades– impide ver a niñas y niños como agentes sociales capaces de crear sus propias culturas (Ballestin, 2009) y de incidir en la producción cultural global. A estas normas y estilos de exclusión basadas únicamente en la diferencia etaria, llamamos adultocentrismo: fenómeno que observa la niñez y la adolescencia como formas transitorias en función de su ser adulto; quienes forman parte de esas categorías son consignados como “potenciales” adultos (Vásquez, 2013) o seres incompletos.

Al hacer visible las prácticas adultocén-

tricas, las sociedades tienen la oportunidad de imaginar y forjar nuevos pactos con las generaciones jóvenes, con el fin de mejorar el proceso de acompañamiento en la vida, es decir, con los procesos de contención, con las formas en que se traspasa la memoria, con la capacidad de escucha, con los métodos de aprendizaje...Reconocer la lente a través de la cual miramos la niñez puede ayudarnos a transformar relaciones imperativas y de subordinación en relaciones más constructivas y respetuosas.

Este es el fundamento que nos impulsa a generar una consulta a niñas y niños acerca de la experiencia de visitar un museo.

II. UN ESTUDIO CON NIÑAS Y NIÑOS

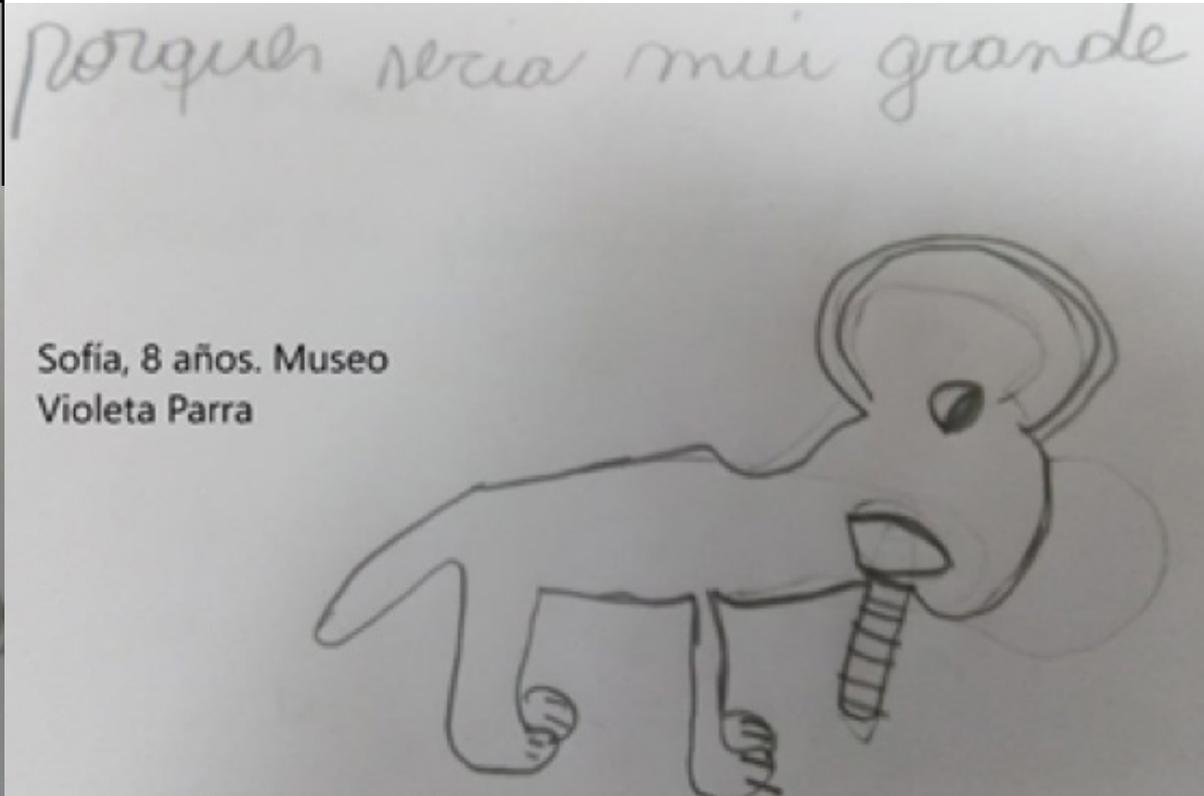
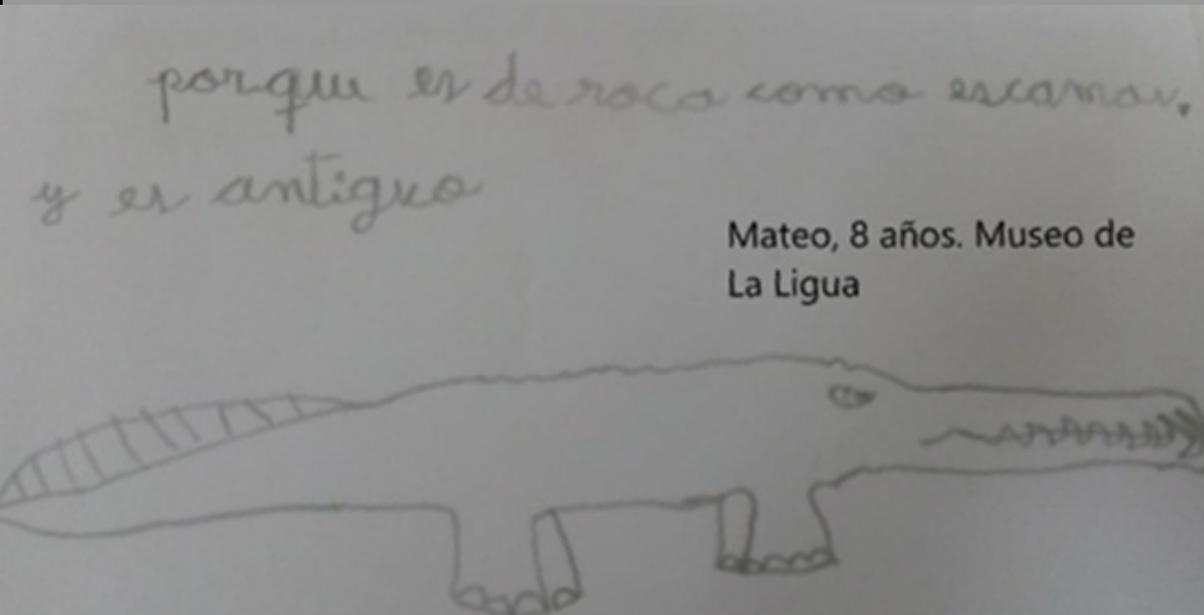
Este trabajo fue realizado por el Área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos, organismo técnico del Servicio Nacional del Patrimonio que tiene como misión promover el desarrollo armónico y sostenido de los museos. Participaron los siguientes museos: de La Ligua; Padre Hurtado; Violeta Parra; Andino; Ferroviario; de Ciencia y Tecnología; Sala Museo Gabriela Mistral; Museo Taller; Casa Museo Eduardo Frei; y Museo de Artes Visuales.

Es un segundo estudio de público con niñas y niños (el primero se realizó entre los años 2017-2018 con museos estatales de la ex DIBAM). Tiene un alcance exploratorio y se aplicó a 509 niñas y ni-

ños de museos no estatales, de entre 2 y 13 años, durante el año 2019. Se utilizó un cuestionario de papel que permitió la palabra y el dibujo, reconociéndolo como forma legítima de comunicación, dado que posee su singular gramática (Stern, 1965). La primera parte de la encuesta permitía la caracterización: 1) Nombre; 2) Sexo; 3) Edad; 4) Formas de llegar al museo; 5) Persona que acompañaba. La segunda parte exploraba los aspectos más subjetivos: 6) Lo que más me gustó; 7) Lo que menos me gustó; 8) Si este museo fuera un animal, sería...por qué; 9) Invitaría a alguien a este museo ¿a quién?; 10) Cómo me siento después de la visita al museo ¿por qué?; 11) Qué le dirías a tu mejor amiga o amigo sobre este museo.

El estudio buscaba, por una parte, recoger la opinión de niñas y niños para favorecer el desarrollo de experiencias culturales con sentido, y, por otra parte, acceder a nuevas maneras de entender el museo y su quehacer mediante el reconocimiento de los puntos de vista de niñas y niños en torno a los museos que visitan.

Se utilizó la técnica de la categorización en el análisis, consistente en etiquetar información con comentarios, opiniones, sentimientos de modo tal que se generen unidades de información (categorías) que permitan una interpretación de la realidad (Álvarez-Gayou, 2003).



Para esta publicación se mostrarán dos de las seis categorías levantadas a partir de la pregunta: Si este museo fuera un animal, sería... ¿por qué? Estas categorías son metáforas que, en muchos casos, se explican por sí mismas. También se expondrán algunas respuestas en torno a lo que más les gustó del museo.

Categoría 1: El museo como espacio amigable, inteligente, bello, interesante y/o divertido

Este hallazgo (también encontrado en el primer estudio) da cuenta de que la cultura material, los objetos antiguos, el patrimonio intangible, constituyen para niñas y niños, instancias agradables, amigables, divertidas, portadoras

Algunos relatos:

- Sería una llama porque la piel de la llama es acogedora como lo fue el museo con nosotros (Pablo, 12 años. Museo de La Ligua)
- Un búho porque es muy inteligente igual que el museo (Magdalena, 10 años. Museo Alberto Hurtado)
- Un gato, porque son divertidos (Sofía, 7 años. Museo Violeta Parra)
- Un perro, porque son amables, es lindo y es muy acogedor (Amanda, 11 años. Museo Andino)
- Un león porque hay mucho espacio y

- mucha vegetación (María José, 8 años. Museo Ferroviario)
- Un delfín/son inteligentes (Benjamín, 9 años. Museo de Ciencia y Tecnología)
- Sería un delfín porque es lindo y llamativo (Violeta, 13 años. Sala Museo Gabriela Mistral)
- Caballo porque es el mejor (Niño, 10 años. Museo Taller)
- Un perro, porque es fiel, pero igual con sus reglas (Hugo, 12 años. Casa Museo Eduardo Frei)
- Un búho, porque el museo es sabio como un búho (Antonietta, 9 años. Museo

de Artes Visuales)

-Me gustaría que fuera una ardilla porque son muy bonitas y tiernas (Amatista, 7 Museo de Artes Visuales).

Categoría 2: El museo como lugar grande o antiguo

En el grupo etario de este estudio esta asociación no tiene una connotación negativa, sin embargo, es importante tenerlo en cuenta para que lo antiguo y lo monumental no se conviertan, con el paso de los años, en conceptos alejados del interés o gusto de quienes visitan el museo, es decir, que lo antiguo siga siendo motivo de asombro, pues “lo único seguro con que cuenta el ser humano es

con su pasado, puesto que de allí proviene” (Ballart, 2007:39).

Sabemos que los museos no se definen por el pasado, pero, la mayoría trabaja con él. Esta es la razón que nos invita a contemplarlo como un terreno que se puede volver a conocer, volver a significar. La copia fiel del pasado impide que las personas, sobre todo niñas y niños, establezcan relaciones nuevas con la memoria.

Algunos relatos:

-Una tortuga porque guarda cosas antiguas (Niña, 13 años. Museo de La Ligua)

-Sería una jirafa porque es grande como su cuello y tiene madera como blanco amarillento como su piel (Emilio, 10 años. Museo Alberto Hurtado)

-Un dinosaurio, por los contenidos antiguos del museo que se puede aprender mucho al observarlo (Renato, 12 años. Museo de Ciencia y Tecnología)

-Si el museo fuera un animal, esto sería un elefante porque es grande y hermoso (Ayelén, 10 años. Sala Museo Gabriela Mistral).

Otros aspectos de la encuesta señalan que el 94% de las personas consultadas invitaría a alguien al museo; el 85% invitaría a personas cercanas: familia, ami-

as, amigos. El 96% se va del museo con una emoción positiva (feliz | Muy feliz). El 76% de niñas y niños comentaría algo positivo de la experiencia, relacionado con la colección, la actividad, el aprendizaje o la sensación de valioso por razones variadas (me gustó; es bueno; es divertido; es bonito).

En torno a aquello que más les gustó, más de la mitad de las personas consigna a los objetos de la colección, es decir, objetos patrimoniales protegidos o en vitrinas –en la mayoría de los casos– y que no siempre pueden ser manipulados por las personas. La experiencia, marcada en segundo lugar, refiere a la percepción de aprendizaje y sensación de vivencia significativa que se puede traducir en conocimiento o en una evaluación positiva del momento vivido. Tiene que ver con una idea “totalizadora” del ejercicio de asistir al museo; incluye a veces a los objetos de la colección.

Algunos relatos:

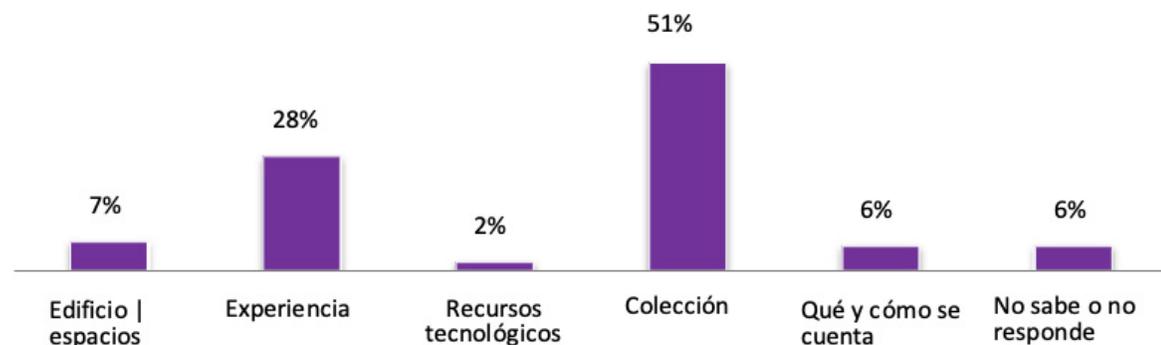
-Los juguetes de dinosaurios (Silvestre, 4 años. Museo de La Ligua)

-La máquina de las velas (Javier, 11 años. Museo Alberto Hurtado)

-Las cosas de oro que había en una sala (Amanda, 11 años. Museo andino)

-El tren donde se puede entrar (Sophia, 10 años. Museo Ferroviario)

Preferencias generales expresadas en porcentaje



-La bobina de Tesla (Álvaro, 11 años. Museo de Ciencia y Tecnología)

-Los libros antiguos (Sebastián, 10 años. Sala Museo Gabriela Mistral)

-Cuadro retrato de Eduardo Frei (Bárbara, 13 años. Casa Museo Eduardo Frei)

-Las obras de animales (Raúl, 6 años. Museo de Artes Visuales)

-El taller y los funcionarios (Isabella, 10 años. Museo Taller)

Conclusiones

¿Qué nos dicen niñas y niños? En primer lugar, que valoran los objetos históricos; el pasado les genera expectativas en la situación de aprendizaje; valoran los ob-

jetos aun cuando no se pueden tocar. Sabemos que la literatura es abundante en lo relativo al estímulo de la sensorialidad en cualquier proceso de aprendizaje, por eso es que existen talleres, réplicas de objetos, cuentos y otras estrategias educativas que implican compromiso sensorial. Sin embargo, observar los objetos constituye una dimensión muy central en una visita al museo; la contemplación (como instancia para mirar profundamente y no como sinónimo de pasividad), es un ejercicio fascinante también para niñas y niños. “No tocar” no es motivo razonable para impedir el contacto con la cultura patrimonial y la memoria de los pueblos, especialmente, porque en su vida cotidiana, los objetos son la base sobre la cual niñas y niños desarrollan vínculos y recrean la realidad, sobre todo a través del juego.

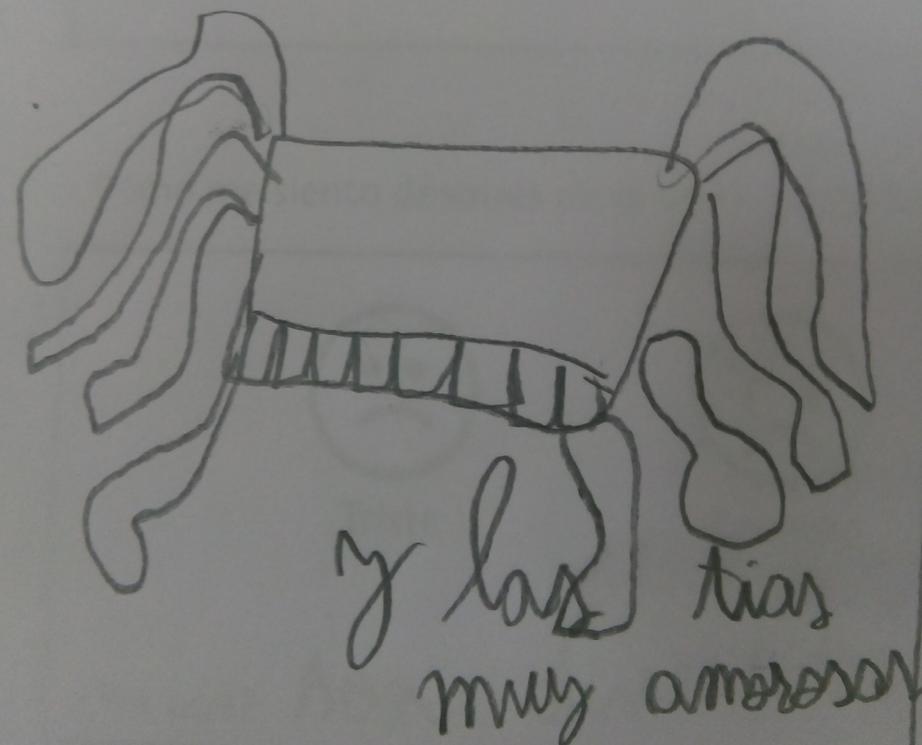
Otra dimensión se relaciona con la idea de entender los museos como espacios de bienestar; lugares serenos donde además de divertirse, las personas pueden aprender, convivir por un tiempo determinado, socializar, preguntar, jugar. Son lugares que generan emociones positivas asociadas a la experiencia de aprender y “que se recomiendan” a quienes más se quiere: la familia y los amigos: es el mejor museo [...] tiene que visitarlo porque se llevará una bonita experiencia (Museo de La Ligua); es muy impresionante, bonito y muy extraño (Museo Alberto Hurtado); es bueno y entretenido (Museo Violeta Parra); es el mejor museo de mi vida (Museo Andino); es muy lindo y hay un tren que se puede subir (Museo Ferroviario); me gustaría volver a este museo (Museo de Ciencia y Tecnología); es muy interesante y sorprendente (Sala Museo Gabriela Mistral); es un museo muy acogedor (Museo Taller); es un museo hermoso (Casa Museo Eduardo Frei); es el más divertido de todos (Museo de Artes Visuales).

Las metáforas, colores y palabras con que la infancia nos ha contado algo, es una posibilidad para hacer de los museos, el mejor lugar del mundo.

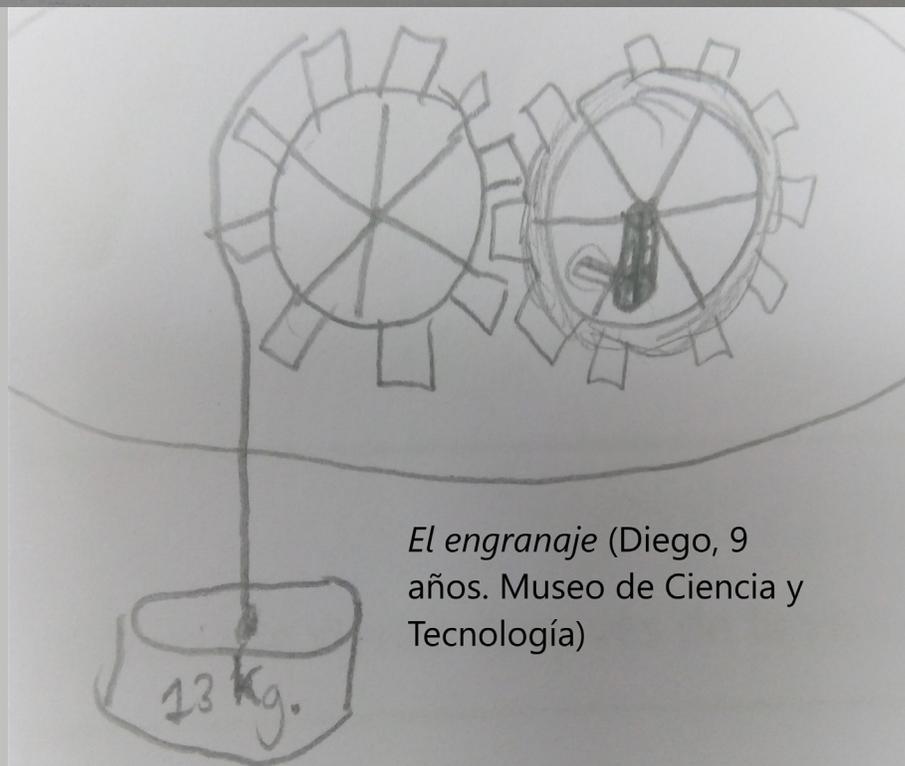
Referencias

1. Este trabajo es un extracto del texto: *Imaginario de la infancia. Segundo estudio exploratorio con niñas y niños. Museos no estatales 2019-2020*, el que se encuentra completo en el sitio de la Subdirección Nacional de Museos.

Amatista, 7 años. Museo de Artes Visuales



El engranaje (Diego, 9 años. Museo de Ciencia y Tecnología)



NIÑO SE NACE

Políticas de infancia

¿Qué es ser un niño o una niña?

El título Niño se nace es una frase que el pedagogo Francesco Tonucci eligió para nombrar uno de sus libros. Puede parecer una obviedad, ya que se nace niño; sin embargo no lo es. Supone adentrarse en preguntas muy profundas.

Dado que se nace niño, ¿lo dejamos nacer niño? ¿Hay en este mundo lugar para los niños que nacen? ¿Sabemos recibir a los “nuevos” como una oportunidad y una promesa? ¿Qué mandato de la especie están transmitiéndonos los niños? ¿Qué situación de la cultura está claramente expuesta a través de la primera infancia?

Dice Oliverio Girondo: “(...) la costumbre nos teje diariamente una telaraña en las pupilas, poco a poco nos aprisionan la sintaxis, el diccionario, y aunque los mos-

quitos vuelen tocando la corneta, carecemos del coraje de llamarlos arcángeles. Cuando una tía nos lleva de visita saludamos a todo el mundo, pero tenemos vergüenza de estrecharle la mano al señor gato y más tarde al sentir deseos de viajar tomamos boleto en una agencia de vapores en vez de metamorfosear la silla y convertirla en transatlántico ...”

Girondo piensa como un niño. Lo hace en la Argentina de los años 30. Fue un poeta, un autor absurdo que podía escribir fragmentos dislocados, propios de otra construcción de pensamiento, a la manera de la niñez de los primeros años.

Siguiendo el camino del poeta voy a jugar con las palabras. Son juegos arbitrarios, combinaciones sin correlatos. No pretendo conceptualizar ni definir, sólo “hacer sonar” los términos como música

y acorde. En este caso voy a jugar con la C de chico, ciudad, ciudadanía. Y también la C de cuerpo, caminar, calle. Es cielo, club, centro cultural, colegio. Verbos con C comer, correr, compartir, cohabitar, convivir. Con C la creación y la cultura, el cariño y el compromiso. Con C conquistar, conmover, ciencias. Las C son maravillosas, a diferencia de otras letras que se quedan con todo el poder. Yo creo en los misterios. Todo lo que está cerca es con C, como cerca, que también es con C y camino, caminito, cuando, cómo, canción, clima, consuelo, casa, corazón... y así seguimos jugando como chicos y establecemos la relación del niño/a y su existencia.

¿Qué es un chico?

¿Es una etapa de la vida?

¿Un proyecto de adulto que estamos formando?

¿Un momento del desarrollo humano?

¿Un niño es otra lógica?

¿Los adultos nobles y creativos le deben a su infancia lo que son, o es exactamente al revés?

Estamos proponiendo desde un punto de vista filosófico, que ser niño, nacer niño y permanecer siendo niño después de nacer, es una forma de habitar el mundo. Una forma de estar en el mundo distinta a la de cualquier otra edad y además fundante para siempre para su subjetividad, su identidad, y realización. Dice Paul Nizan, en el comienzo de “Adén-Arabia”... “en el fondo de todo

despertar están todas las miserias, alienaciones y crueldades de la época. Yo tuve una vez 20 años, no permitiré que digan que es la edad más feliz de mi vida...”.

En lo profundo de toda novedad (y los niños son lo nuevo) la infancia trae todas las contradicciones de su tiempo. El niño es una forma de estar en el mundo atravesado desde su concepción por los lenguajes, formas de pensamiento, culturas regionales y grupales, segregaciones, violencia, sistemas de representación de las sociedades, creencias e imaginarios sociales.

Un niño menor de 2 años, 2 años y medio, tiene el espacio, el tiempo, la materialidad y los objetos como una cosa fuera de él. Por eso es tan aterradora la infancia. Pensemos por un minuto qué sentimos “...cuando el tiempo es otro de uno mismo”.

No se trata de pensar que el tiempo pasa de otra forma. El tiempo es otro. ¿Qué sucede cuando uno siente que el tiempo y uno se separan? ¿Qué ocurre cuando uno percibe que el espacio no está integrado a uno? Piensen también en las situaciones extremas de cárcel o de pobreza, cuando la persona no está adaptada. Es como un actor extrañado de su propio contexto. La ajenez. Dice Cortázar “en los puentes de París, o en los subterráneos de Buenos Aires, o en los cines, el tiempo expone su esencia”.

No se naturaliza, hace pareja con nosotros. Problema existencial que no se considera suficientemente en los niños. Está íntimamente ligado a habitar el mundo.

Pasé mi infancia en un colegio de monjas donde yo doy fe que vomitaba todos los días porque se me hacía insoportable... Yo digo siempre: "no vine a los juegos porque sí, vine a vengarme rigurosamente de mi niñez". Una venganza poética, sin odio, cargada de imágenes. Quiero decir que yo pasé el jardín de 4 y el de 5, mirando un ombú que había en el medio del patio, a toda hora, para comprobar si venía alguien a buscarme, porque todo a mi alrededor, desde la silla a las paredes me parecía un mundo terrible, horroroso, que me rechazaba, al que no pertenecía. Era la protagonista de otro cuento, a la que por confusión, enviaron a un mundo del que no era parte.

El niño tiene el tiempo, el espacio, los objetos, la materialidad, como un otro, por lo menos como una cosa real a experimentar, una cosa con la que él está trabajando, se está incluyendo, está armando su percepción, está distinguiendo su cuerpo del entorno.

No hay nada mejor que la ciudad para saber de horas, lugares, cosas, olores, sabores, cuerpos...En la urbe, el niño no tiene una idea, tiene un pasaje ritual alucinante entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Por eso siempre he pensado que la educación inicial es y debe ser

mucho más amplia que el sistema educativo, dado que se aprende toda la vida, desde el vientre de mamá y mientras dure la existencia.

Para la infancia conocer en la calle, en los carteles, conocer jugando, perder el tiempo, aprender con otros, saber a través de sensaciones, percepciones, afectos, imágenes y conceptos no es una cadena secuenciada para llegar a la idea. Es un cuerpo abierto y en flor, que jamás podría alcanzar el pensamiento complejo de Morin con sólo una red conceptual. Todos sabemos que la complejidad necesita una poética es decir un mundo poético, un conjunto de creencias y explicaciones que nada tienen de científico y sobretodo algunas cuestiones por las que puede ver un mundo no simplificado, ni normalizado cuando alcance su momento.

Recordemos que un niño se cría en el agua como un pez, nace por laberintos desconocidos trabajando enormemente en el parto, se hace terrestre, gatea, camina, habla, abraza, pero siempre querrá ser pájaro.

No concibo una educación inicial sin los cuatro elementos de la naturaleza convertidos en metáfora de lo que es posible ser, de lo que es posible hacer, de lo que es posible representar, vivir y revivir. Siempre hay un peligro que es terminar con la infancia de un niño, antes que deje de serlo. Cuando un niño pierde su propia niñez, por el dolor o por la responsabilidad de criar a sus propios padres, o



porque sale a trabajar o por la proximidad de la muerte o la violencia, ya no es niño, tampoco creció para ser un adulto, es un niño con poca infancia y esto que digo sucede en todos los sectores sociales, aunque arrecia entre los que menos tienen.

¿Qué mundo habitan los niños?

Decíamos que un niño es otra lógica, como dijo Charles Chaplin, un chico es un “montón de lógicas distintas que se enfrentan a la conciencia despedazada del capitalismo”. Y prosigue: “la niñez es un conjunto de construcciones del pensamiento, opuestas al silogismo de la lógica formal y a la modalidad deductiva”. Si a los niños se les dice: “todas las vacas blancas dan leche”, y luego se les pregunta: ¿y las marrones, qué dan?, van a decir: “café con leche”. Y está muy bien, plantea Chaplin, porque justamente esa es la lógica de la otra lógica.

Felipe tiene menos de dos años, sube la escalera de mi casa con mi hija de quince, lleva puesto su camperita y su mochila, mientras mi hija le dice “Felipe, ponete la mochila porque nos tenemos que ir”. Llegan al cuarto y ella se cambia unas zapatillas celestes que tiene puestas por unas zapatillas negras.

- Felipe: ¿por qué te pones otras zapatillas si ya tenés zapatillas?

- Violeta: porque nos tenemos que ir (ningún argumento racional: ni porque no me combinan, ni porque me duelen los pies,

ni porque no me gustan).

- Felipe: pero si ya tenías unas zapatillas, ¿para que querés otras?

- Violeta: porque nos tenemos que ir

- Felipe: ahhhh!!! ya sé, las celestes son para venir y las negras para ir.

Luego que el lector deje de sonreír, se dará cuenta que Felipe estableció una lógica bastante compleja, relacionando color de zapatillas con verbos de desplazamiento.

Sin esa lógica bendita de los cuatro o cinco primeros años no habría humor, ni mundo mágico, ni mirada fuera de contexto, ni misterio de lo improbable, ni poesía, con lo cual la cultura sienta bases en los primeros años de gran parte de su acción futura.

En segundo lugar un niño se desplaza fácilmente entre lo real, lo imaginario, y lo simbólico.

Catalina, mi nieta, pasa a las seis de la tarde de un día de viento, tormenta de verano, al lado de la ventana de mi habitación, y como tiene un año y medio habla como puede. Me dice, “ela: rama”, y me muestra una rama que por el viento choca contra la ventana. Y yo le digo “sí, es la rama, viste, se mueve despacito, se mueve, se mueve...” y ella repite: “rama”.

A las dos de la mañana, llovía, viene y me dice “ela, rama, nena, miedo”. Y yo juego con ella y las palabras, “¿la nena tiene miedo a la rama?” o “¿la rama le tiene miedo a la nena?”, o “¿el miedo de la nena está en la rama?”, “¿o el miedo le tiene miedo a la rama de la nena?”.

A las cinco de la mañana, abre la puerta de esa pieza antigua, me muestra la ventana, parada en pañales, me señala la rama y dice “ela: El miedo”. Quiere decir que esa niña pasó en cuatro horas de “la rama” como hecho real, a “le tengo miedo a la rama” como hecho imaginario, hasta convertir a “la rama en el miedo mismo”. Cuando un niño le pone artículo a un sentimiento lo ha transformado en símbolo, en alegoría de su propia situación, ha podido en cuatro, cinco horas pasar por todas esas situaciones hasta alcanzar el símbolo y atarlo con lo emotivo. Un ser que no conoce la metáfora, ha realizado una sustitución pura, una metáfora sin conocer la operación que se supone adquieren los niños mucho más tarde en su vida.

Nosotros hablamos alegremente con metáforas: “me vomitó la verdad” y el niño cree que te han tirado toda la comida encima. “Te voy a matar” y el niño cree que alguno va a perder la vida, y tanto más, que está convertido en lenguaje y el niño imagina al pie de la letra.

Ese tránsito hasta alcanzar lo simbólico, es tremendamente rico en el territorio de las ciudades. Es imposible dejarlo en el misterio de una casa cerrada o de un departamento de ciudad, porque ese ritual de pasaje a mundos diferentes se aprende en la ciudades y espacios, y es lo que nos resuelve después la capacidad de sustituir y no matarnos. La metáfora es un “entre”. La cultura es un “entre nosotros”, de lo contrario, en el

momento del amor moriríamos ahí mismo, porque diríamos “este es el mejor momento de mi vida”. Como me contó un alumno en Chile,... “era feliz, pero un día estaba con mi novia en la playa y me adentré nadando en el mar y sentí que era el momento perfecto. Me dije ¿y si sigo? ¿y si aquí me quedo?, tenía 21 años y pensé: voy a volver por ella, porque no se lo merece, voy a volver por el cine”. Y yo me dije, mientras me lo contaba, volvió por la cultura.

Esa cultura es la del afecto, las sustituciones, las metáforas, las construcciones de sentido. Es lo que hay entre nosotros, para que no nos matemos en el amor o nos matemos haciendo del otro, nuestro objeto, hasta destruirlo, o nos matemos literalmente matándonos, es decir, sacándole el doble sentido.

Por todo lo dicho es tan importante en la educación inicial el mundo poético, los ritos de pasaje a otras realidades imaginadas, un mundo adentro de otro mundo, como una mamuska infinita. El mundo poético es nuestro seguro contra el pragmatismo y el consumo, contra la profunda soledad del individualismo. Es el invento de que todo puede cambiar y todo puede suceder. Se equivoca la educación en priorizar la ciencia y no motivar los territorios inventados, los espacios secretos, los recorridos que recuerdan viajes emocionantes donde hemos visto una abeja, un palo borracho en flor, y leído un letrero que dice “aquí se puede jugar”. Como Alicia cayendo en

el pozo para encontrar el País de las Maravillas, como tanto chico metiéndose en un ropero para salir del otro lado al mundo de los sueños, como tanto libro troquelado que se arma y se desarma, como tantas figuras que se mueven en el cine, como tanta risa con los juegos de palabras, como tanto riesgo en binomios fantásticos que dicen más de lo que dicen, los ritos de pasaje nos fortalecen.

En tercer lugar un niño es alguien que no puede vivir sin amor. En realidad vive pero no es ni edificante ni formativo vivir así y por supuesto el niño es paradigma de todos los seres humanos. En el intento de definir que es un niño, ésta no es una expresión de deseos, significa que el afecto debe ser parte de las consignas y textura del material que utilizamos, que gran parte de aprender tiene que ver con los vínculos y eso es educación en valores e inolvidable. Amor es crianza, humildad frente al egocentrismo, pero por sobre todo es ejercicio de la ciudadanía, es respeto al niño y todos sus derechos, es el cuerpo como valor supremo y la emancipación como una meta irrenunciable para los docentes.

En cuarto lugar es de suma importancia manifestar que el conjunto de la primera infancia podría llevarnos a la manera de los chicos a una educación integral que beneficiara a todos. A veces, aunque parezca exagerado, suelo poner como título de alguna conferencia “La Infancia

contra el racional positivismo”.

La niñez no conoce la diferencia cuerpo-mente. Uno le pregunta a un chico ¿con qué aprendes? (Congresito de la Educación de Rosario 2005, Tríptico de la Infancia, 5000 chicos), te miran aburridos y dicen “con todo” y seguís preguntando ¿qué es conocer?; contestan: “Pasar un puente”. Y ¿qué es pasar un puente?: “razonar” y ¿qué es razonar?: “encontrarle la razón a cada cosa” (5 años). ¿Con qué aprendes? “Con el cuerpo o con la mente”. Y me miran como diciendo: verdaderamente es lo mismo. Los chicos no entienden la escisión occidental cuerpo-mente, no comprenden la división teoría y práctica, hacen y en acciones construyen proyectos y saberes, no reconocen la ruptura objeto y sujeto. Ni esencia y existencia, y sobre todo la imperdonable separación de forma y contenido. ¿Cómo van a saber que es un sujeto si son objeto de protección, de amor, de educación, de abuso, etc?, ¿en qué lugar verdaderamente interviene la opinión del niño, sus saberes y su creatividad para la transformación de la sociedad?.

A veces pienso que es mejor que no lo entiendan, porque de hacerlo sería una pena que no hubiéramos inventado una sociedad que superara esas escisiones, estaríamos haciendo que la escuela y la ciudad fueran un gran sistema educativo, un sistema donde las calles, los árboles, los museos, estuviesen vivos. Una trama interminable de saberes en múlti-

ples y complejas dimensiones.

Los chicos, en sus recorridos, aprehenden la vida por el fragmento, sin síntesis, con la desmesura de un elemento sobre otro.

La dramaturga Griselda Gambaro llevó a su sobrina al teatro, a ver una obra de princesas y príncipes. Tenía 3 años y Griselda le preguntó durante la representación: “¿te gusta la princesa?” También había unos auxiliares... unos muchachos con unos camperones amarillo-rabioso para cambiar la escenografía entre escena y escena, eran más importantes que el príncipe y la princesa. Ellos ponían y sacaban las sillas. Insiste Griselda ¿te gusta la princesa? “No, me gusta más el de amarillo”. Al terminar el espectáculo, la tía vuelve a interrogar: ¿te gustó la obra, el príncipe, la princesa? “No, porque el de amarillo, dice la nena, nunca más volvió”.

Ese es el pensamiento de la primera infancia: la parte por el todo, la jerarquización del detalle, bien diferente al pensamiento deductivo. Lo que expongo, les sucede a los chicos al transitar imaginar, atravesar, explorar el tiempo, los ámbitos, recorrer, apropiarse, saber qué es su cuerpo, estar dentro de sí mismos y no afuera.

Las escisiones modernas especialmente despedazan la forma-contenido, el cuerpo-mente, tiene consecuencias profundas en nuestro sistema educativo. Se deshace el pensamiento artístico y se generan tremendos malos entendi-

dos entre el cuerpo y sus signos, entre la enfermedad y la plenitud, se confía en la razón por sobre todas las cosas, descalificando los sentimientos, la imaginación, la creatividad y los mundos de sensaciones y percepciones que nos constituyen.

En quinto lugar, separo expresamente del cuadro anterior, el sentido de la acción que traen los niños pequeños, aprenden haciendo, jugando, probado, experimentando y no se sientan a hacer síntesis de lo aprendido. Llegará un tiempo para amar la teoría pero no es posible que una educación integral desconozca el mandato psico-biológico-social de esa praxis llamada juego, verdadero trabajo de la infancia, acción compulsiva que nos transforma y todo lo modifica y que sin conceptualizaciones le enseña a cada niño o niña que el movimiento es la razón de la vida, que el juego no es un fin sino una dinámica para crear, creer, querer e inventar, tal como lo manifestara Gadamer en la “Actualidad de lo bello”.

El niño y la ciudad

El niño va por la calle y va soñando con el pajarito que vió antes, mientras ve la hoja caer y su madre le grita ¡apurate! y lo arrastra y está en cinco mundos a la vez. Como Peter Pan, Alicia, la de las maravillas, o los Beattles del submarino amarillo, los niños recorren en la ciudad mundo dentro de mundos. Todavía son personas únicas, nadie les enseñó a divi-

dir la realidad en dicotomías, en disciplinas, en campos separados, por lo cual como seres totales habitan la nueva tierra. Son lo nuevo y habitan nuevos territorios, se incluyen, tratan de entrar en él, si es que los dejan, tratan de incorporarse a la ciudad o el poblado donde nacieron.

¿Qué es una ciudad? Una ciudad es un lugar para vivir. Para mí, la infancia es la patria, y la ciudad, la casa, los lugares, los ámbitos, y los tiempos donde se desplaza un niño son la única patria, por eso, nosotros le llamamos a los Trípticos, seis espacio de juego que hemos diseñado en las ciudades de Rosario y Santa Fe, con los chicos para todos: La patria de la infancia.

Los niños, el espacio público y la ciudad

El espacio público es lugar para reconocer y reconocerse. “Lugares para aparecer ante los otros, no para parecer” como diría Hannah Arendt. Ámbitos donde uno puede revelarse exponiéndose antes los ojos de los otros y rebelarse, decir que no, manifestarse contra lo injusto.

¿Qué es el espacio público para los nuevos?, debe ser un lugar con equidad, accesibilidad para todos, zona de aprendizajes, lugar del bien común, escuela de democracia, medio ambiente natural y social, norma legal, patrimonio, comunicación, memoria, derechos humanos e historia, donde se produce el encuentro, donde es posible la multiplicidad y la convivencia entre distintos.

El espacio público se renueva y prepara para que los niños vayan habitándolo. Es el gran desafío de los gobiernos, la gran estrategia en la lucha por la igualdad.

Entonces la ciudadanía es un paisaje, una ecología social. No antagonizamos la defensa de la naturaleza con la cultura, venimos sosteniendo todas las formas de vida del planeta. Trabajamos por la oportunidad de una vida digna para la especie humana, donde la memoria también es ecología social y medio ambiente. La memoria de este país, la memoria de los cuerpos sin entierro, la memoria de las madres y las abuelas, también es sobre todo memoria de los niños. En el paisaje ciudadano los niños tienen derecho a moverse por su propia ciudad, a recuperar el pasado, el ayer y el porvenir.

La niñez con derechos es un viaje, es un viaje de vivir. Es el viaje de crecer como Jason y los Argonautas, un viaje de exploración y de ideas. Es también, el viaje de volver a Ítaca como Ulises para saber quienes somos, un viaje para crecer en identidad. Además somos el viaje de Eneas para fundar una nueva tierra, fundar una institución, una escuela diferente, o un sistema de participación infantil que transforme la ciudad y dialogue con los gobernantes. Un proyecto estratégico que no se borre con un cambio de gobierno, que no se convierta en viaje laberíntico cuando los chicos no son escuchados, no se le ofrecen puertas ni salidas, ni pueden aportar su creatividad e imaginación para que vivamos mejor.

Con lo cual si los niños no tienen opción a ser sujetos de derecho transformadores, y participar de su propio proyecto político, sus derechos están muy lejos de ser alcanzados. No tienen palabra, aunque digamos que se la damos, hacemos bastante por dársela pero tienen poca palabra, o mejor digamos, poca escucha, por parte del adulto. Los niños necesitan accesibilidad, necesitan espacios de encuentro, de cruce, poéticos y extra cotidianos, antiguos, disparatadamente contemporáneos, espacios mezclados, espacios de juego para cambiar su alrededor.

Paradojas de la Infancia

Si vamos a pensar en la educación inicial es imposible no pensar en la Políticas Públicas de Infancia y entender que la educación en todas sus formas, transmitiendo la cultura, es una de las grandes claves.

Primera paradoja: ¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad?. ¿Cómo comprometerse por la emancipación en medio de esta paradoja? La mayoría de los Derechos que se reclaman insistentemente para mejorar la situación de la infancia, están cada vez más ligados a la idea de protección y de seguridad. Es entendible que una sociedad exasperada y violenta nos lleve a oscilar entre la sobreprotección y el abandono, pero es urgente trabajar sobre los derechos de los niños hacia su

propia autonomía, su derecho al juego, a transitar por las ciudades, a construir una identidad, a vivir con otros, es imprescindible que se sostengan estas banderas.

Segunda paradoja: El juego es el trabajo de la infancia. El niño aprende, simboliza, entra en la cultura, se relaciona con los demás, a través del juego ¿Cómo enaltecer la actividad lúdica en un mundo que no juega?, o que sólo lo hace por razones de éxito y dinero, donde suele confundirse el juego con el poder, la negociación y corrupción. ¿Cómo entender la naturaleza del juego con estilos políticos que no la comprenden? ¿Cómo proponer el juego en una escuela que no lo absorbe, medios de comunicación que lo atontan y una familia sin tiempo para compartirlo?. Garantizar el derecho al juego es garantizar la iniciación a la creación humana, es proteger la innovación del conservadurismo, defender la memoria de todo acto de crueldad.

Tercera paradoja: es sabido por todos que la representación política y social está en crisis en el mundo. Se trata de la verdadera crisis del Estado-Nación, de las teorías pactistas, verdaderos fundamentos de la modernidad.

Ante esta situación los gobiernos progresistas, abren espacios de participación para todos los ciudadanos, asambleas populares, presupuestos participativos, etc.

Los Consejos de Niños que propone Francesco Tonucci, los grupos de niños proyectistas y los programas serios de participación infantil, se encuentran con la paradoja que un grupo de niños deben ser elegidos tal vez por sorteo, tal vez por sus pares, pero no tienen mandato de representación sobre otros niños, y no deben tenerlo, los representan porque un niño representa a todos los niños, porque un niño representa varias referencias entre niños, pero en ningún caso porque puedan constituirse en representantes en el sentido electoral del término, el de llevar adelante un mandato, la palabra de todos, el deseo del conjunto de sus pares.

En Rosario, el Tríptico de la Infancia y en Santa Fe el Tríptico de la Imaginación viven. Se acercan personas de todo el país y el mundo para hacer con nosotros una experiencia común: Fábricas y construcciones, dispositivos lúdicos, pedagogía del viaje y la poesía. La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños, la Isla de los Inventos (Rosario), El Molino Fábrica Cultural, La Redonda, Arte y Vida Cotidiana, y la Esquina Encendida (Santa Fe) son espacios públicos, donde se traman vínculos entre chicos y grandes, donde construimos a la manera de los niños ámbitos para captar al adulto y reconciliarlo con su sentido de la vida. Cuando el Tríptico cumplió 10 años, aniversario de la Granja de la Infancia (30 de mayo del 2009) hicimos 2000 banderas. Los adultos firmaron un compromiso para

ayudar a los chicos. Las inscripciones de esas banderas debían ser tejidas y/o bordadas. Porque en el imaginario social argentino, lo textil, sigue siendo el amor bordado en lentejuelas, tejido en lana para abrigar, en trajes de novias, infinitas bufandas, vestiditos de muñecas, etc...

Participaron de la votación 125.000, chicos los cuales eligieron 25 frases para ser bordadas en las banderas. Las frases provinieron de manifestaciones de los niños en Consejos de Niños, Congresitos de la lengua, la Educación y la Salud. Fue el "Manifiesto de los chicos", y lo que sigue son partes de sus afirmaciones.

Manifiesto de los Chicos

Cuidemos lo público porque para algunos es lo único.

Es el momento de mezclar todas las ideas para que salga una mejor.

Comer te calma el hambre. Aprender es viajar con el cuerpo y la imaginación. Tener hambre no te deja libre.

Los chicos les enseñamos a los grandes a ser grandes, a ser padres, a amar mejor, tu hijo puede ser el maestro de tu vida, no lo desaproveches.

Sueños tenemos todos, lo que falta es un sueño común.

Prohibido ideas tristes, bienvenidas ideas alegres.

Cuidense y no nos dejen de cuidar nunca, aunque seamos grandes.

Nos damos cuenta que pasa el tiempo en el corazón, vivir es querer a otro no sólo

que nos quieran.

La imaginación es la máquina. La imaginación es la máquina de hacer aparecer cosas e ideas, y otro niño agregó: justo en el país de los desaparecidos. Y quedó: La imaginación es la máquina de hacer aparecer ideas y cosas, justo en el país de los desaparecidos.

Nuestros nombres son importantes, no lo olviden.

El que se queda sin trabajo no puede pensar más en el futuro.

La identidad es el pasado de los recuerdos, los recuerdos somos nosotros.

La esperanza es tener fe de que todo, todo, no nos puede salir mal!!.

No griten, no golpeen, nos da miedo.

Para que haya cambios nos tienen que dejar pensar, tienen que hacer silencio, gritan todo el tiempo y no nos dejan pensar.

Hay mucha desigualdad y nos gustaría cambiarla, que nos dejen pensar, entonces, al final van a dejar este mundo y lo vamos a tener que hacer nosotros.

Los chicos tenemos poder, queremos aprender a usarlo, enséñennos a usar el poder.

Que se distribuyan las palabras para todos, la tecnología para todos y las cosas también. En la gran biblioteca del pensamiento hay mucho lugar, caben las palabras, los libros, las imágenes, las ideas y todavía queda mucho lugar, no se preocupen.

Que haya intercambio de palabras y cosas para que dejen de matarse.

Si todos nos matamos, ¿quién va a contar

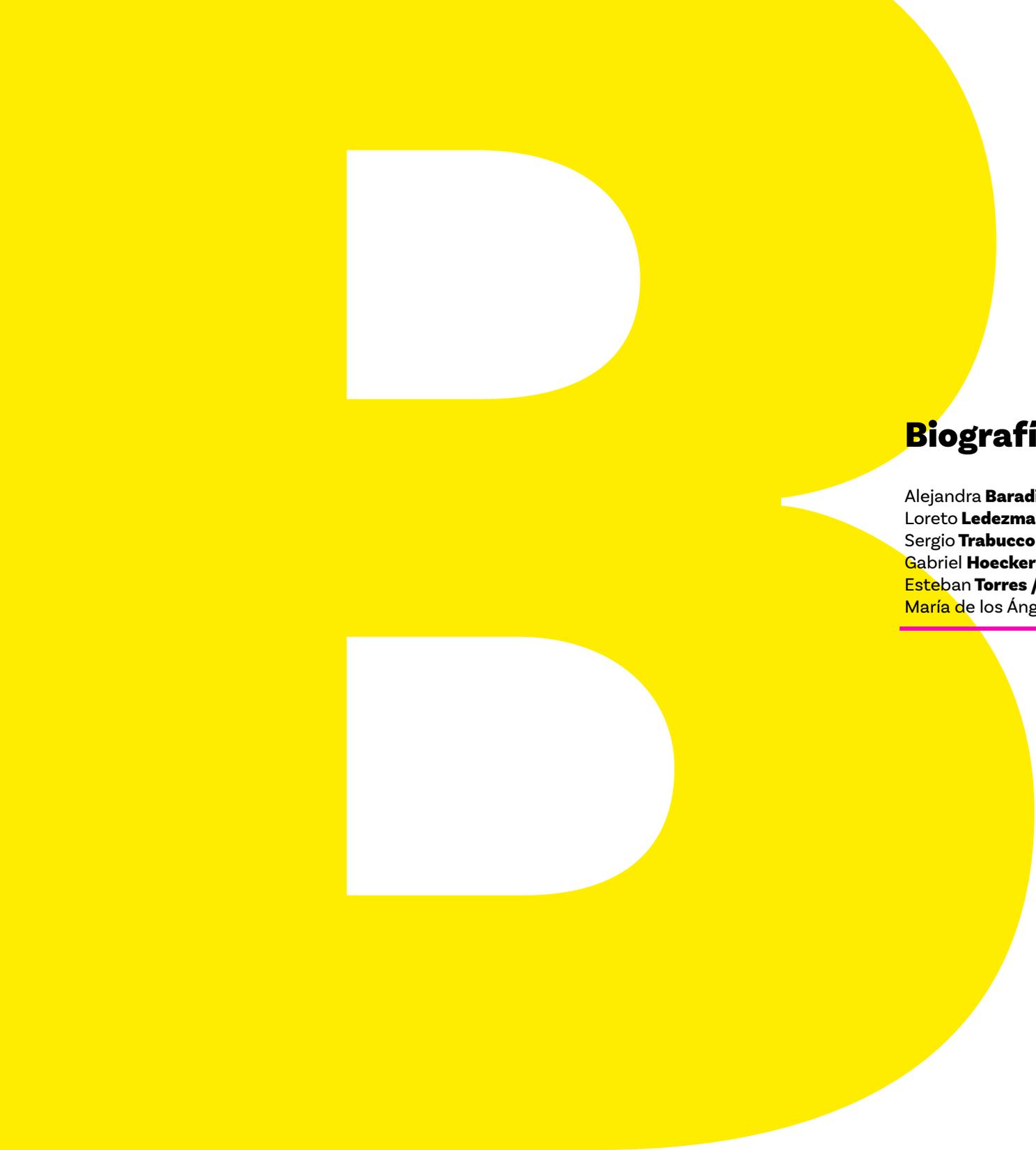
nuestra historia?

El alma puede ser como un armario, puedes ir allí toda la vida para saber quién sos. Apasionarse es un motivo que te empuja y que va más allá de lo que podemos decidir y hacer.

Yo soy otro vos, si no estamos juntos nos perdemos.

Gracias por este encuentro con lectores de infancias diferentes, como siempre finalizo con un poema de José Martí (1785, La Edad de oro):

"...Para los niños trabajamos, porque ellos son los que saben querer, porque ellos son la esperanza de la tierra, y queremos que nos quieran y nos sientan como cosa de su corazón. Y si algún niño de América nos encuentra por el mundo, nos diga muy alto, donde todos puedan oírlo: este hombre de La Edad de oro... fue mi amigo..."



Biografías Ponentes

Alejandra **Baradit** / Andrea **Vivar**
Loreto **Ledezma** / Amelia **Saavedra**
Sergio **Trabucco** / Pablo **Rojas**
Gabriel **Hoecker** / Museo **Taller**
Esteban **Torres** / Irene **de la Jara**
María de los Ángeles Chiqui **González**

Alejandra Baradit

Técnica en Educación Parvularia, profesora de Educación General Básica y licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, y máster en Museología por el Instituto Iberoamericano de Museología, Pontevedra, España. Desde 2014 trabaja en el Museo de Historia Natural de Valparaíso, tomando el desafío de implementar una nueva propuesta para los grupos de educación inicial que visitan el museo. En 2018 su proyecto “Eco-relatos con sentidos” recibió una mención honrosa del Programa Ibermuseos. Su visión y dedicación hacia el público de primeras infancias ha instaurado un nuevo sello en las actividades educativas que el museo realiza.

Andrea Vivar

Técnica confección de vestuario, profesora de Educación General Básica y licenciada en educación por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, y máster en Museología por el Instituto Iberoamericano de Museología, Pontevedra, España. Desde el año 1998 se desempeña en el Museo de Historia Natural de Valparaíso y a lo largo de su trayectoria ha buscado acercar el museo a los visitantes, incluso a los que no pueden acceder, realizando itinerancias y actividades en terreno. En este espacio busca propiciar un acercamiento de los públicos al patrimonio natural y cultural, para generar una reflexión constante en torno a ellos como parte fundamental de nuestras vidas e historia.

Loreto Ledezma

Licenciada en Artes Visuales, magíster en Gestión Cultural y diplomada en Educación en Derechos Humanos. Su trayectoria profesional se ha desarrollado en torno a la gestión cultural, la enseñanza del arte y la educación en museos, trabajando por más de 15 años en la ejecución y diseño de programas educativos para niñas y niños sobre historia del arte. Desde el año 2008 coordina el Área Educativa de Artequin Viña del Mar, estando a cargo de los contenidos de programas a público, exposiciones y material didáctico

Amelia Saavedra

Arquitecto UC, magíster en gestión cultural de la Universidad de Los Andes y postgrado en gestión cultural, patrimonio y turismo sustentable de la Fundación Ortega y Gasset. Buenos Aires, Argentina. Durante el año 2016 realizó el Laboratorio TyPA de gestión en museos, un programa intensivo de formación para nuevos líderes en el campo de los museos y espacios culturales de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

Cuenta con más de diez años de experiencia en la dirección ejecutiva de organizaciones como Museo Artequin, Planetario Chile y Fundación Cultural de Santiago. Actualmente está a cargo de KAOS Espacio Creativo de la Fundación Mustakis, que es un programa para la innovación educativa. Entre sus iniciativas se encuentra la creación de Colabora; Instituciones Culturales en Red el año 2011, asociación que reunía y generaba alianzas entre las áreas educativas de los museos e instituciones culturales más relevantes del país.

Ha creado e implementado programas y ofertas culturales, generando y sosteniendo redes institucionales, a nivel nacional como internacional. Su fin último es crear actividades educativas y culturales que cautiven y encanten a la población logrando que valoren la cultura en sus variadas expresiones, formando personas con pensamiento crítico y con una opinión informada sobre su entorno.

Sergio Trabucco

Periodista de la Universidad de Chile y Magíster en Estética y Teoría del Arte Contemporáneo por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, con experiencia en extensión, gestión cultural y educación artística. Ha sido profesor de gestión cultural en la Universidad de Chile y Finis Terrae, evaluador y jurado en concursos de fondos públicos en el Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile. También fue subdirector de Educación y Extensión en el Centro Cultural La Moneda.

En los últimos años ha enfocado su trabajo en el acceso, mediación y circulación cultural para estudiantes de educación básica de zonas rurales y territorios apartados de la Región de Los Lagos, a través de la realización de talleres y seminarios internacionales para la puesta en valor de la creatividad, imaginación, autobiografías y las identidades locales. Como hito de este trabajo territorial está la creación y coordinación del Diplomado de Extensión en Comunicación, Territorio y Gestión Cultural, organizado por la Universidad de Chile y la Universidad de Los Lagos y financiado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del cual es director Académico.

Actualmente es el subdirector de arte, cultura y patrimonio de la Universidad de Los Lagos a cargo de la creación de una política institucional en estas materias y de un plan de trabajo que impacte toda la Región.

Pablo Rojas

Arquitecto de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor de Artes Plásticas (PUC) y Magíster en Política Educativa (Universidad Alberto Hurtado - Chile). Jefe del Departamento de Educación y Formación en Arte y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2015 a la fecha). Anteriormente Jefe de la Sección de Educación Artística del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2011-2015)

Ha trabajado en diferentes ámbitos de la educación, tanto en docencia escolar y universitaria como en la dirección de establecimientos educacionales. Además de consultor y tallerista del Programas de Años Intermedios del Bachillerato Internacional en Latinoamérica.

Gabriel Hoecker

Licenciado en Historia y Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Artes por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Educador e investigador que ha trabajado en distintas instituciones vinculadas a la educación no formal. En el campo investigativo su interés está en los procesos de colaboración en el arte contemporáneo, el rol de lo pedagógico en las artes visuales y la mediación cultural. Actualmente se desempeña como Encargado de Metodologías Educativas del Centro Cultural La Moneda.

Museo Taller

Ubicado en la calle Root 563, en la comuna de Santiago. Es un espacio interactivo que exhibe una colección de herramientas antiguas de carpintería (alrededor de 800 piezas), que permiten comprender sus usos, manufactura e historia.

Además de contemplar la colección, los visitantes trabajan con madera, construyendo un proyecto adecuado a cada edad con herramientas adaptadas, esto con un sistema constructivo abierto diseñado en Museo Taller. En el caso de los colegios, podemos atender a niños y niñas desde 1º básico.

Nuestro objetivo es despertar y estimular la creatividad de los visitantes, viviendo la experiencia de “aprender haciendo” en un espacio de taller. Adicionalmente, nos interesa difundir la relevancia de la madera en la vida cotidiana; valorar los oficios manuales -especialmente la carpintería-, las herramientas y hacer de la experiencia de aprendizaje algo entretenido y estimulante. Para cumplir con estos objetivos, contamos con una sala de exposición permanente; un taller completamente equipado, la recreación de un taller antiguo de carpintería y una sala audiovisual en la que se introduce a los visitantes al mundo de las herramientas y la madera.

Esteban Torres

Licenciado en Historia del Arte de la Universidad Internacional SEK, Gestor Cultural y Museógrafo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, durante su trayectoria de 15 años ha trabajado en bibliotecas, archivos y museos.

Desarrolló y fue jefe del Área Educativa y Extensión del Museo de la Moda el año 2011 y desde el 2015 también del Área de Educación, Mediación y Audiencias del Museo Violeta Parra, ambos proyectos desde su génesis. Creador y director del proyecto independiente de difusión museológica Museo de los Museos, Director del Consejo Internacional de Museos ICOM Chile desempeñándose como presidente del Comité de Educación y Acción Cultural CECA Chile desde el 2018 a la actualidad.

Irene de la Jara

Educadora de Párvulos. Diplomada en gestión cultural y diplomada en métodos cualitativos para la investigación social. Magíster en educación, mención currículum y evaluación; Magíster en neurociencias aplicadas a la educación; Magíster en docencia universitaria. Autora de los libros: “Infancia y patrimonio: los objetos queridos”; y “Culturas de infancia: otros lugares donde habita la memoria”. Actualmente es la encargada del Área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos.

María de los Angeles Chiqui González

Ministra de Innovación y Cultura del Gobierno de la Provincia de Santa Fe, con amplia experiencia como expositora sobre experiencias de Políticas de Infancia, Gestión e Innovación Cultural y temas relacionados a la labor cultural en varios países latinoamericanos y europeos. Ha participado en el Congreso Nacional de Educación, Arte y Memoria 2018 en Buenos Aires, en el V Congreso Iberoamericano de Cultura en España y el III Congreso Internacional Los Museos en la Educación, organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza, entre muchos otros encuentros.

Su trayectoria se remonta a los años 90 cuando llevó adelante el proyecto “La Ciudad de los Niños” (1996 - 2001), un tríptico de la infancia, que consiste en tres espacios lúdicos creativos: La granja de la infancia, La isla de los inventos y El jardín de los niños. El 2007 suma “El Tríptico de la Imaginación”, un proyecto de características similares, pero apuntado a jóvenes y a los nuevos vínculos sociales que se generan.

Es docente titular en la Carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires, así como en Teoría y Estética de los Medios y Dirección de actores en Cine. Además, es integrante - por el Gobierno de Santa Fe - de la Asociación de las Televisión educativas y culturales iberoamericanas. Se ocupa de desarrollar alfabetización mediática y producción de contenidos, como diseñadora de contenidos de “La Señal”, televisión pública de la Provincia de Santa Fe..

A large, bold, yellow letter 'A' is positioned on the left side of the page, partially cut off by the edge. It has a white triangular cutout in the center and a white trapezoidal cutout at the base.

Apuntes

Portada y contraportada:
"Nocturno fantástico con cuore" (Fragmento).
Francisco Smythe, 1984



Museo de Artes Visuales - MAVI Área Educación e Inclusión

Este seminario fue posible gracias a la colaboración de:



Este seminario se pudo realizar gracias al trabajo colaborativo entre ICOM CECA CHILE, Subdirección de Museos del Gobierno de Chile y el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.