

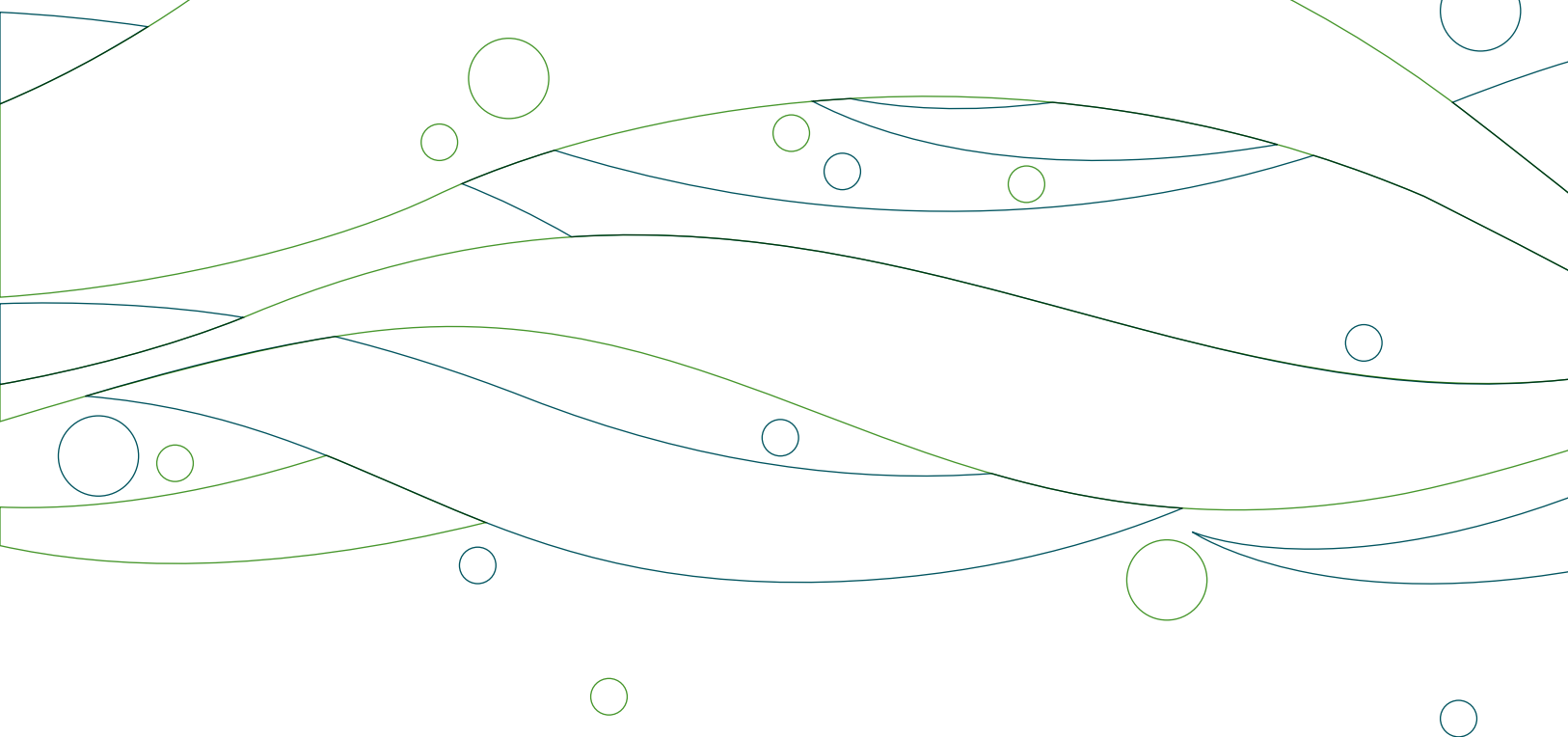
Alejandra Baradit Díaz - Andrea Vivar Morales

La colita del mar

Imaginarios infantiles
en el Museo de Historia Natural de Valparaíso



MUSEO DE HISTORIA
NATURAL DE VALPARAÍSO



Alejandra Baradit Díaz - Andrea Vivar Morales

La colita del mar

Imaginarios infantiles
en el Museo de Historia Natural de Valparaíso



La colita del mar
Imaginarios infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso

Serie Imaginarios

Alejandra Baradit Díaz - Andrea Vivar Morales

RPI: A-309892

ISBN: 978-956-401-365-7

**Ministra de las Culturas,
las Artes y el Patrimonio**
Consuelo Valdés Chadwick

**Subsecretario
del Patrimonio Cultural**
Emilio De la Cerda

**Director Servicio Nacional
del Patrimonio Cultural**
Carlos Mailet Aránguiz

Subdirector Nacional de Museos
Alan Trampe Torrejón

Comité editorial
Irene De la Jara Morales
Andrea Torres Vergara

Diseño
Simple Comunicación

Impresión
Aquaprint

Fotografías
Andrea Vivar
Museo de Historia Natural de Valparaíso

Subdirección Nacional de Museos
www.museoschile.gob.cl

Santiago de Chile, noviembre de 2019

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente.

Contenidos

Presentaciones	6
Palabras de las autoras	10
Introducción	14
Capítulo 1	
Distintas miradas en torno a la infancia: Conceptos y cruces epistemológicos	17
Imaginarios	19
Infancia.....	20
Adultocentrismo.....	24
Lenguaje	28
Capítulo 2	
Museos, participación e infancias.....	33
Museos, espacios para imaginar y crear	35
Participación y protagonismo.....	37
Museo de Historia Natural de Valparaíso y su experiencia con la infancia.....	39
El Museo como lugar de aprendizaje y complemento para la educación formal.....	44
Capítulo 3	
El proyecto Imaginarios de la infancia.....	47
Descripción de la experiencia	49
Diseño e implementación de la actividad.....	52
Resultados	66
Capítulo 4	
Glosario de términos: Una mirada al imaginario infantil.....	71
Palabras finales	116
Agradecimientos	118
Fuentes consultadas	120

Subdirección Nacional de Museos

Este segundo libro de la colección Imaginarios, llevado adelante en alianza con el Sistema de Equidad de Género, nos introduce en el mundo de palabras con que niños y niñas, cada día, se explican la vida. En este sentido, el museo se presenta como un escenario dúctil que no se cierra en su propio conocimiento, sino que se abre a lo que las comunidades puedan aportar desde sus cosmovisiones y experiencias.

La infancia, grupo social con el que los museos vienen trabajando desde hace varios años, constituye un segmento que permanentemente refresca los saberes, dejando entrar definiciones y teorías muy diferentes y, muchas veces, notables en términos de la reflexión que encierran.

El principio que rige el trabajo de los museos es el de aportar al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Cuando se realizan experiencias educativas y culturales con la niñez; cuando su palabra es capaz de modificar lo establecido; cuando, como adultos, nos cuestionamos al escuchar sus reflexiones y cuando niños y niñas sienten que su voz es válida, sin duda que se contribuye a nuestros objetivos como instituciones culturales.

La experiencia del Museo de Historia Natural de Valparaíso es una invitación a repensar la colección desde la dimensión local y desde los primeros años de vida. Esto no solo con el fin de entender la infancia en su tiempo presente (los niños como tales y no como futuros adultos), sino también como una posibilidad para que los adultos reconozcamos el rol que nos compete en el traspaso, la discusión y la valoración de nuestro patrimonio y de nuestra memoria.

Para la Subdirección Nacional de Museos es esencial visibilizar el trabajo de los museos de Chile y reconocerlos como factor de cambio social: *La colita del mar. Imaginarios infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso*, da cuenta de ello.

ALAN TRAMPE TORREJÓN
Subdirector Nacional de Museos
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Museo de Historia Natural de Valparaíso

El Museo de Historia Natural de Valparaíso es el segundo más antiguo de Chile y el primero a nivel regional. Durante su historia ha transitado por diferentes espacios: desde su primera sede en el Liceo de Valparaíso (actual Liceo Eduardo de la Barra), pasando un largo período en Playa Ancha, trasladándose durante un tiempo a la ciudad de Viña del Mar, para ubicarse hoy en el Palacio Lyon en pleno centro de Valparaíso.

A pesar de los cambios de ubicación –por diversas razones a lo largo de la historia–, el Museo ha evolucionado junto a su audiencia, siempre con una impronta única en la educación llamada “no formal”, pero que abre la posibilidad real de un aprendizaje único.

El 56% del público que ingresa al Museo son niños y niñas. Esto refleja que los esfuerzos en los espacios deben centrarse en su experiencia e invitar a los adultos a abrir la mente para cambiar la percepción que algunos aún tienen, acerca de que la infancia solo debe asistir a los museos como un paseo recreativo, pero no para aprender por medio de su propia creación.

Esta publicación, realizada por profesionales del Departamento de Educación del Museo, con el título *La colita del mar. Imaginarios infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso*, habla de esta experiencia enriquecedora en que niños y niñas son protagonistas a quienes se les invita a imaginar y crear en los espacios museales y no necesariamente con una finalidad académica, sino eminentemente social y cultural.

Las autoras del libro, Andrea Vivar y Alejandra Baradit, cuentan con una larga trayectoria en educación en museos. Con sus palabras logran descubrir una ventana, la cual seguramente en unos años se abrirá de par en par en relación con esta experiencia.

LOREDANA ROSSO ELORRIAGA
Directora
Museo de Historia Natural de Valparaíso

Sistema de Equidad de Género

Aunque la perspectiva de género se suele entender como un marco de análisis que ayuda a identificar las diferencias entre hombres y mujeres en el uso del poder y en su consecuente posición en la escala social, hoy sabemos que con estos lentes puestos vemos con mayor facilidad los derechos de reconocimiento de cada persona y grupo de la sociedad. Considerar a la infancia como uno de ellos, es apuntar a la restitución de la dignidad humana y empezar a ver a cada persona tal cual es, rompiendo la ignorancia que nos lleva a relacionarnos desde una lógica impositiva que coarta cada posibilidad de existencia.

Con rigurosidad académica y un lenguaje cercano y creativo, las autoras de *La colita del mar. Imaginarios infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso*, Andrea y Alejandra, hacen un profundo llamado a tomar otro camino: si desde la niñez registramos esa forma de relación como válida, significa que cuando adultos nos relacionaremos de la misma manera con otra persona y con nuestro entorno. Cambiemos, entonces, esa forma peyorativa de mirar la infancia y (re) eduquémonos en reconocer como válidas sus formas de expresión (lenguaje), sus necesidades, sus emociones, sus sueños.

Celebramos la alianza de los equipos del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural que se unen en el desafío de apoyar la construcción de conocimiento que surge de la experiencia y reflexión de personas que trabajan a diario con distintas comunidades, escuchando quiénes son, qué dificultades tienen, cómo se relacionan con el entorno, cómo configurar simbólicamente su existencia. No es casual que un trabajo así surja de las sinergias de personas que actualmente piensan cómo hacer del patrimonio una búsqueda de los imaginarios diversos que componen nuestra sociedad, resignificando, desde un enfoque de derechos, la dignidad de cada persona de ser reconocida y aceptada en su particular experiencia sociocultural.

Haberle dado ese espacio a la infancia y compartirnos esa experiencia de manera tan clara, es más que suficiente para escuchar el llamado a cambiar el paradigma adultocentrista que nos lleva a omitir la voz de cada niña y niño, de manera similar al condicionamiento posterior que se hace a mujeres y hombres en la perpetuación cultural de los roles atribuidos a su género. Los esfuerzos de las investigadoras van exactamente en la dirección contraria: cuestionan lo impuesto y los convencionalismos para mostrarnos otras formas posibles de pensar, sentir y hacer. Agradecemos realmente la posibilidad de aportar y entrecruzarnos en esta labor que hoy, a octubre del 2019, las personas en las calles de distintas partes de Chile, gritan con gran fuerza y convicción.

JAVIERA SILVA Y MIGUEL TAPIA
Sistema de Equidad de Género

Subdirección Nacional de Museos

La palabra inventada o el dibujo –como podría ser en el caso de un poeta o un artista visual– constituyen formas de lenguaje con las que las personas expresan sus mundos emocionales internos, sus modelos de realidad, sus malestares sociales o sus discursos políticos. A pesar de la riqueza de las palabras –que, convengamos, son acuerdos culturales– y de la fecundidad expresiva del dibujo, no necesariamente estos dispositivos tienen un reconocimiento o valoración cultural cuando provienen de la niñez, aun cuando, como bien señalan las autoras de este libro, la humanidad desde hace miles de años los ha usado para comunicarse.

La colita del mar: Imaginarios infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso, el segundo libro de la serie *Imaginarios*, no solo recoge los dibujos y lo que representan, sino que releva las nuevas definiciones construidas por niñas y niños en torno a conceptos venidos del campo de la historia natural. Desde este punto de vista, las autoras no solo nos sumergen en un imaginario novedoso y creativo, sino también profundo y bello. Es un libro que nos ayuda, además, a mirar el patrimonio desde otra estatura y, por lo tanto, desde otra perspectiva; es una invitación a reconocer que sobre el patrimonio nada está completamente dicho. Al mismo tiempo, nos permite observarnos como adultos e identificar nuestros gestos adultocéntricos —propios de culturas patriarcales en las que la edad también es un factor de desigualdad, al igual que el género o la clase—, para tener la posibilidad de hacer un cambio; un cambio verdaderamente necesario si queremos soñar sociedades más amables, respetuosas y justas.

Esta publicación es el resultado de un trabajo pedagógico que sus autoras, Alejandra Baradit y Andrea Vivar, han implementado hace varios años en el Museo y que ha puesto a la infancia en un lugar protagónico. Es una metodología amorosa e inteligente, abierta a lo inesperado, a lo incierto, a lo divertido, a lo novedoso y a lo complejo. Cuentos, metáforas y objetos se alinean para contribuir al conocimiento del patrimonio y la memoria de Valparaíso, y para construir, junto a los lenguajes propios de niñas y niños, nuevos compromisos con el planeta e inéditas maneras de relatar la historia local.

IRENE DE LA JARA MORALES
Encargada Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos

Palabras de las autoras

Saberes y participación de las infancias

» LOS SABERES CONSTRUIDOS en y desde la experiencia lúdica son considerados desde una lógica de la infantilización, y a esta se le considera como trivial, sin relevancia educativa (Moreno 2018: 20).

La infancia es auténtica, franca e irremplazable; es amor, es enojo, es calidez, es desprecio, es cultura, es naturaleza, es comunicación, es imaginación y es todo lo que son los adultos.

La infancia no tiene opciones ni opinión, salvo raras excepciones. Nadie se da cuenta de lo mucho que niños y niñas tienen que luchar para enfrentar el mundo de los adultos. Si quieren ser aceptados deben ser simpáticos, 'livianitos de sangre', lindos, agradables, no contestadores, ni enojones. Por tanto,

deben ser todo lo que en ocasiones no son los adultos.

En el Museo de Historia Natural de Valparaíso trabajamos con una gran diversidad de público, siendo niños y niñas entre los 7 y los 13 años quienes asisten con mayor frecuencia, ya sea para participar en los recorridos temáticos, las charlas, los talleres u otras actividades. Sin embargo, también está presente de forma activa la Educación Inicial (2 a 6 años), con una gran cantidad de reservas realizadas por medio de nuestro sitio web.

La importancia de contar con este tramo etario en el Museo es que en algún momento la institución forma parte de la vida cultural de niños y niñas. Como indican las Bases Curriculares:

A lo largo de la infancia, niñas y niños aprenden y se desarrollan en el seno de una familia, la que a su vez está inserta en un medio social y cultural. En este proceso, construyen aprendizajes que les permiten vincularse con su entorno, respondiendo a su cultura de pertenencia y forjando, a la vez, su identidad, autoestima y sentido como personas (Ministerio de Educación 2018: 24).

Nos preguntamos, entonces: ¿estamos proporcionando las herramientas necesarias para que las infancias se integren plenamente a las comunidades?, ¿somos las comunidades adultas partícipes de sus logros?, ¿nos esforzamos por comprender sus mundos?, ¿tomamos en consideración sus opiniones?, ¿nos detenemos a escuchar sus sentimientos?, ¿admiramos su ingenio? Son interrogantes que debemos considerar a la hora de pensar en niños y niñas como seres incompletos.

Es de gran importancia relevar la participación de niños y niñas en las actividades sociales, educativas, culturales y científicas, que parece no ser relevante a los ojos de las personas adultas, de las instituciones o de los organismos que los estudian, pues “la infancia ha tenido un lugar fragmentado y secundario en las Ciencias Sociales, ya que no ha sido observada como una categoría de sujetos que resulte

significativa en los procesos de desarrollo o transformación social” (Coloane y Madariaga 1998; Gaitán 2006 cit. en Vergara et al. 2015: 59). Así, los resultados que ellos o ellas obtienen pasan a considerarse anécdotas, momentos simpáticos, niños jugando a ser adultos. Un análisis crítico a las instituciones y prácticas vinculadas a la promoción de la participación y agencia de los niños evidencia que aún “se encuentran basadas principalmente en políticas y formas de pensamientos arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas” (Contreras y Pérez 2011: 823, cit. en Vergara et al. 2015: 59).

Tomando en consideración las ideas y los conceptos de niños y niñas como sujetos de derecho en la participación en esta investigación, es que debemos tener presente el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, donde dice que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez” (Unicef 1990: 6).

ALEJANDRA BARADIT DÍAZ

Palabras de las autoras

El valor de participar y ser protagonista

» DEJAR HABLAR A LOS NIÑOS desde su propio lugar, esto es, su propia niñez, representa reafirmar su subjetividad y su modo de vivir el presente (Moscoso 2008: 7).

¿Qué son las cosas? ¿Qué significado tienen las palabras? ¿Qué pensamos de cada concepto? Desde siempre se nos han presentado las definiciones como una verdad única, descontextualizada, la cual muchas veces no nos hace sentido y, sin embargo, repetimos y utilizamos sin comprender. Como señala Moscoso (2008: 1):

El pensamiento científico clasifica, distingue y nombra, dándole un significado a la realidad, todo el tiempo interpretamos y casi nada es casual, tras una idea suele haber una fila de seres humanos que la sostienen, que la han ido construyendo de a poco, con el tiempo, siendo parte de circunstancias históricas, sociales, económicas, culturales específicas.

Si preguntamos a niños y niñas ¿qué es el agua?, ¿qué entienden por río?, ¿qué es el mar?, ¿qué significa la noche y la luna?, ¿qué importancia tiene el sol?, cada quien dará una opinión más o menos detallada de sus imaginarios, que nacen de la comprensión que tienen de su entorno, de cómo perciben el mundo.

Conocer los imaginarios que niños y niñas tienen respecto de los contenidos expuestos en el Museo de Historia Natural de Valparaíso nos ayuda a entender los fenómenos desde su perspectiva. Sus ideas y ejemplos se transforman en importantes aportes a la creación de nuestro discurso de mediación museológica; nos permiten conectar con otros niños y niñas al ser nuestro relato coherente con su comprensión del entorno.

Trabajar con niños y niñas es una experiencia enriquecedora y nutritiva. Escuchar a la infancia como un ejercicio de construcción de conocimiento amplía nuestra mirada y nos da la posibilidad de escuchar otras voces. Recuperar sus imaginarios nos invita a enriquecer nuestras ideas desde sus saberes, acercándonos a su comprensión del mundo para desarrollar, desde estas nociones, nuestras propuestas educativas.

Recopilar los imaginarios de niños y niñas sobre los contenidos y conceptos que les ofrece el guion museográfico de nuestro museo es, según nuestra opinión, invitarles a participar en la construcción del conocimiento y, plasmarlos en un libro que los recopile a modo de glosario, “visibiliza, da valor e incorpora a la infancia como una categoría de pensamiento y a los niños, como sujetos de prácticas y procesos de subjetividad” (Moscoso 2008: 8). Como señala Trisciuzzi, recuperar opinión, voz, es recuperar visibilidad, identidad y dignidad. Reconocer el derecho a la opinión y que esta sea tenida en cuenta, conlleva no solo el derecho a formarse opinión, sino el derecho a escuchar y ser escuchado (Trisciuzzi 1998, cit. en Alfageme *et al.* 2003: 38).

Nuestra publicación mira a la infancia como sujeto de derecho, como personas activas

en la construcción de los imaginarios sociales, participantes y protagonistas, capaces de comprender y reflexionar sobre su realidad. Con ellos y ellas construimos el glosario de manera participativa, con la intención de recuperar su voz y miradas sobre el mundo que les rodea.

Agradecemos a los niños y las niñas que nos han permitido desarrollar este trabajo, participando alegremente de nuestras actividades, interactuando y aportando desde su saber. Agradecemos a sus madres, padres, apoderados, profesoras y profesores que tuvieron la confianza y creyeron que esta iniciativa era importante.

ANDREA VIVAR MORALES

Introducción

- ¿Qué es para ti un río?
- Una colita del mar¹

¹ Respuesta de Ignacio Sánchez, jardín infantil Plin Plin Serafín, NT2, Valparaíso, 26-03-2019.

Todas las personas tenemos una idea de lo que son las cosas, de qué es un sentimiento o una emoción y todas las personas en algún momento llegamos a un consenso, a un significado que aceptamos, utilizamos y repetimos. Niños y niñas tienen sus propias ideas y significados, que nacen de sus experiencias y cómo ellos perciben el mundo.

Cuando nos solicitaron que escribiéramos un libro sobre la experiencia de niños y niñas en el Museo, nos pareció un gran desafío, sobre todo porque no estábamos seguras de conocer todo lo necesario para representarlos. Para lograr conectar con la idea de imaginario nos sustentamos teóricamente en los postulados de Cornelius Castoriadis 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 presenta 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 este 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).

Capítulo 1

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

IMAGINARIOS

» LOS IMAGINARIOS [...] permiten buscar entre las formas en que se describen las cosas, aquellas capaces de crear nuevas realidades sociales; las palabras en relación con marcos conceptuales se estudian como elementos mismos de los problemas (Randazzo 2012: 1).

Cuando pensamos en imaginarios, pensamos en un universo de imágenes creadas para representar o expresar nuestra realidad, imágenes mentales y visuales mediante las cuales los seres humanos y la sociedad nos organizamos y expresamos simbólicamente nuestra relación con el entorno. Son estas significaciones simbólicas las que configuran la vida en sociedad desde el comportamiento, las actitudes, las imágenes, los sentimientos y las acciones.

La teoría de los imaginarios sociales surge en el siglo XX con la finalidad de analizar la dimensión simbólica de la sociedad, el papel de la intersubjetividad, así como los estudios de los fenómenos cotidianos y el desarrollo de la perspectiva hermenéutica.

El imaginario tiene que ver con las “visiones del mundo”, con la interpretación que tenemos de la “realidad”, esto es, nuestras creencias, lo que sentimos, lo que pensamos: “los metarrelatos, las mitologías y las cosmologías; pero no se configura como arquetipo fundante sino como forma transitoria de expresión, como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica” (Pintos 2001, cit. en Randazzo 2012: 77).

Según Castoriadis (2013) el concepto de imaginario revela la gran capacidad creadora de significados que posee el ser humano, al concebir una creación infinita de figuras, formas e imágenes que actúan como significaciones sociales y constituyen los significados de las cosas, las cuales se pueden representar y dotar de sentido al mundo. Según esto el imaginario no tiene que ver con la imagen reflejada, el imaginario pareciera tener una esencia y un carácter propio (Randazzo 2012).

Pintos (2005, cit. en Randazzo 2012) señala que los imaginarios sociales son aquellos esquemas construidos socialmente, que nos

permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad. Entendemos los imaginarios como elaboraciones sociales establecidas, a partir de las cuales se explica y se da sentido a algo. Para Heelan (1991, cit. en Randazzo 2012), el proceso de construcción de imaginarios va de la mano con la construcción misma del mundo en el cual viven las sociedades o comunidades de personas, es una realidad que está en constante movimiento, por tanto día a día se va transformando y construyendo. Añade Pintos (1995, cit. en Pérez, A. M. 2009: 6) que, “un imaginario nos permite percibir algo como real en el contexto de nuestra experiencia cotidiana, de ahí su definitiva relevancia política para mantener el estado presente de dominación o para tratar de transformarlo”.

En esta investigación abordaremos los imaginarios de la infancia como estructuras mentales que dan forma y sentido al mundo de niños y niñas y los articularemos con los conceptos de infancia, adultocentrismo y lenguaje, con el objetivo de analizar los cruces epistemológicos y visibilizar la participación de las infancias como actores en la sociedad.

Conocer los imaginarios es relevante, ya que cada uno de los imaginarios individuales es una muestra de la sociedad. Como lo dice Castoriadis (2013), los imaginarios pasan a

ser sociales en la medida que el ser humano establece relaciones sociales en su existencia. También, los imaginarios suponen visualizar lo invisible, es decir, contribuyen a hacer inteligible una experiencia de vida.

INFANCIA

» LA INFANCIA es lo que cada sociedad, en un momento histórico determinado, concibe y dice que es la infancia [...] Es una construcción social que está en continuo cambio (Álvarez *et al.* 2015: 19).

Cada una de las personas adultas hemos atravesado la infancia y desde nuestra experiencia particular, cultural e histórica, nos ha tocado vivir esta etapa de inocencia, vulnerabilidad, inmadurez, ignorancia, formación, aprendizaje, socialización y otros calificativos que hacen ver a niños y niñas como seres incompletos, cuerpos vacíos con capacidades en desarrollo, incapaces de tener opinión o con una opinión descartable, divertida, tierna y poco seria.

Imaginarios sociales sobre la infancia

Desde *tabula rasa* a sujeto social de derecho, ¿dónde nace nuestro propio imaginario en torno a la infancia?, ¿cuál es el origen de esta idea de infancia que ha atravesado nuestra historia?

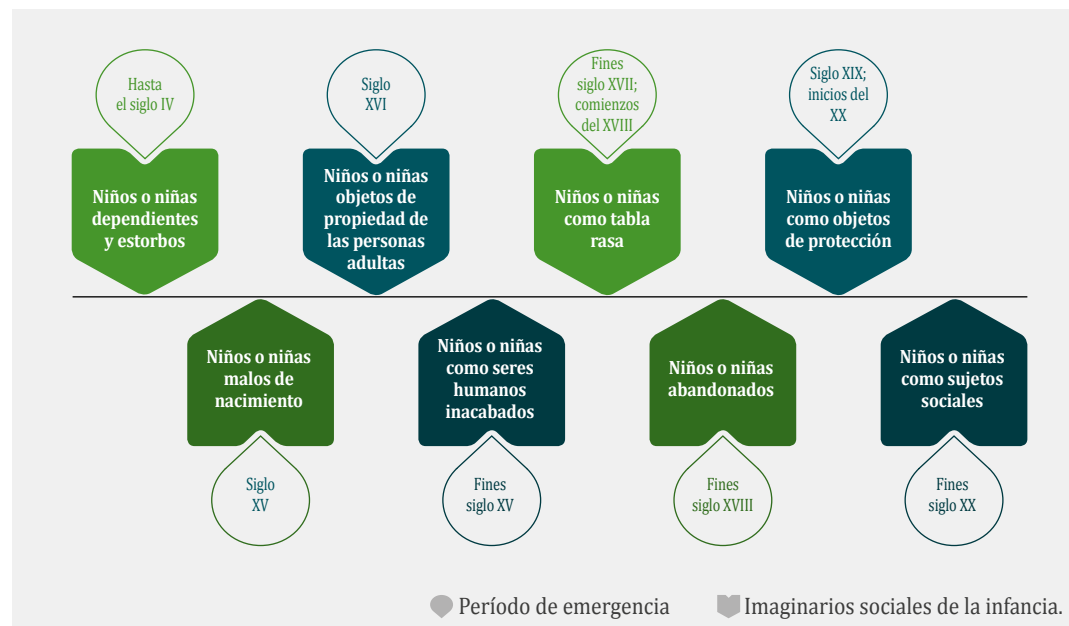
La idea que tenemos sobre infancia ha tenido varias transformaciones a lo largo de la historia. Estos cambios en la forma de entenderla se deben a las diferentes representaciones sociales que sobre infancia se han manejado, las que dependen del momento histórico y del contexto en el que se utiliza el concepto (Alfageme *et al.* 2003).

Sin embargo, y a pesar de los múltiples avances, aún se considera la infancia como una etapa que se debe “superar”, como un

obstáculo que debemos sortear para ser “realmente” personas.

La figura n.º 1 nos entrega una visión evolutiva general de cómo ha sido observada la infancia desde el siglo IV. Palabras como *dependiente*, *estorbo*, *propiedad* o *abandono* se nos muestran como imágenes superadas y, aunque para la mayoría de los niños y niñas probablemente es así, todavía hay segmentos que viven en situaciones de abandono y pobreza extrema.

FIGURA N° 1. Línea de tiempo: Imaginarios sociales de la infancia y períodos de emergencia.



Fuente: Herrera y Aravena 2015: 74.

Mudos e invisibles

» EXISTE RESISTENCIA en la sociedad y dificultades que surgen en cuanto se intenta modificar la actitud del adulto frente a los niños, y tratar a cada uno de estos como alguien más pequeño que uno, pero de igual dignidad (Doltó 1996, cit. en Alfageme et al. 2003: 17).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la palabra “infancia” proviene del latín *infantia*, cuyo significado alude a la incapacidad de hablar. El *Diccionario Etimológico de Chile* precisa que la palabra infancia, más que apuntar a la incapacidad de hablar, refiere a la incapacidad de hablar en público, de expresarse de una manera inteligible para otros, una etapa en la que niños y niñas carecen de expresión pública, aunque sean capaces de hablar. Para Wasserman (2001: 61, cit. en Pavés 2012) la etimología expresa claramente que la palabra infancia refiere más bien a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años.

La idea de ser niño ha sido una construcción histórica caracterizada por una constante marginalidad (Alfageme et al. 2003), que se expresa al pensar la niñez como un estado inferior asociado a la naturaleza, al ser un rasgo universal,

compartido por todos y todas (Moscoso 2008). De acuerdo a Pavés (2012: 84):

El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura –al igual que ocurre con otras minorías políticas, como las mujeres o los grupos indígenas– construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada.

Para Durkheim (1975, cit. en Pavés 2012: 84) la infancia es un período de crecimiento en sentido físico y moral, un período en el que la persona está preparándose para entrar a vivir la verdadera vida social: la adulta, “un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de nada y poner

La idea de ser niño ha sido una construcción histórica caracterizada por una constante marginalidad (Alfageme et al. 2003), que se expresa al pensar la niñez como un estado inferior asociado a la naturaleza, al ser un rasgo universal, compartido por todos y todas (Moscoso 2008).

en él una vida social y moral”, enfoque que ve a la niñez como “grandeza potencial” o como “futuro” (Cussiánovich y Márquez 2002). La idea de “futuro” apuesta y valora a niños y niñas por lo que llegarán a ser y no por lo que son en ese presente infantil. Aún hoy podemos escuchar la expresión “los niños son el futuro...”, cuestionando e incluso negando el presente de niños y niñas. De esta forma se ha situado la infancia en una categoría social, “esperando al futuro”, que la convertiría formalmente en ciudadana para ejercer funciones económicas, sociales y políticas, reservada exclusivamente a los adultos (Alfageme et al. 2003).

Peyorativamente se ha utilizado la palabra infancia para definir ineptitud o falta de reflexión, de acuerdo a Salazar (2009: 4, cit. en Corvera 2011: 77):

[...] si le decimos a alguien que es “infantil”, se lo decimos como una forma de descalificarlo. Un violento sinónimo de ridículo, obstinado, ingenuo, desatinado, inadecuado... Vale preguntarse: ¿por qué no utilizamos el término “infantil” como un adjetivo con signo positivo, para señalar a quienes son generosos, flexibles, honestos, maleables, leales, afectivos, abiertos, solidarios?... por nombrar tan solo algunas de las características y cualidades más frecuentes de las personas de poca edad, vale decir de los niños y niñas de hoy y de ayer.

Esta forma peyorativa de mirar a la infancia hace olvidar que es una etapa fundamental de nuestra vida, donde tenemos y forjamos nuestras experiencias e imaginarios, quedando en ocasiones invisibilizada su capacidad de pensar, crear y resolver situaciones problemáticas. Controlada desde la negación, la utilización, la protección o desde su potencial futuro, se le niega el derecho a participar y proponer y se le margina a la sombra de la sociedad.

En diferentes tiempos y geografías, sistemáticamente, niños y niñas han vivido y experimentado cómo la sociedad produce y reproduce culturas que los niegan como individuos y como grupo por no poseer la suficiente experiencia o no contar con las habilidades para ser personas productivas para la sociedad (Cussiánovich y Márquez 2002).

Frente a esta relación negadora que se ha mantenido con la infancia, el 20 de noviembre de 1989 se declaró la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) —aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas—, lo que cambia la mirada hacia la infancia, definiéndoles como sujetos de derecho, más allá de la necesidad de ser protegidos. La CDN abre una nueva visión de la infancia, al considerar a niños y niñas como seres

humanos titulares de sus propios derechos, los eleva a la categoría de personas y los concibe como actores activos de la sociedad.

Pensar en niños y niñas como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y las obligaciones de todos los actores sociales (Jaramillo 2007). Desde este momento se instala la mirada de niños como sujetos de derecho y se abre el camino hacia la “participación ciudadana infantil” y al real protagonismo de la infancia.

Según Liebel (1996, cit. en Gaitán 2015: 27), el protagonismo infantil se asocia con la categoría de sujeto social. En este sentido, dice, ser protagonista de su propia vida no solo significa para el niño desempeñar un rol económico o asumir responsabilidades, sino hacerlo sobre la base de una decisión propia, es decir, en libertad.

Entonces la base del protagonismo infantil es hacer que niños y niñas se sientan respetados desde que nacen y durante toda su infancia. Por tanto, “el adulto debiera crear las condiciones para que el protagonismo de los niños ocurra, partiendo por modificar sus propias concepciones adultocéntricas sobre la infancia” (Veas 2017: 11).

[...] la base del protagonismo infantil es hacer que niños y niñas se sientan respetados desde que nacen y durante toda su infancia. Por tanto, “el adulto debiera crear las condiciones para que el protagonismo de los niños ocurra, partiendo por modificar sus propias concepciones adultocéntricas sobre la infancia” (Veas 2017: 11).

ADULTOCENTRISMO

» 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).

Durante los distintos períodos históricos, la edad ha sido un factor de jerarquización social; niños y niñas deben cumplir un proceso de “formación” para llegar a ser personas adultas, momento en que podrán participar activa y productivamente en la construcción de la sociedad. Desde esa perspectiva, decimos que se trata de

una sociedad adultocéntrica, producida como resultado de diversos procesos económicos y políticos que han consolidado materialmente este modo de organización social, así como de la construcción de su matriz sociocultural que —en un plano simbólico—, potencia su recreación y reproducción, construyendo imaginarios que afectan directamente las relaciones y los procesos identitarios de diversos sujetos sociales (Duarte 2012).

Históricamente se ha pensado que la “formación” de los sujetos sociales y los actores de una sociedad, es tarea y responsabilidad de los adultos; una tarea para realizar a través de los grandes instrumentos modeladores de esos adultos: la Familia, el Estado, la Iglesia, el Mercado, donde el rol de los niños y los jóvenes consiste, sobre todo, en su obligación y disposición a “ser arcilla” y a dejarse modelar por la sabiduría adulta (Salazar y Pinto 2002: 8).

Los adultos asumimos, naturalmente, la responsabilidad de generar instancias “formadoras” y de conocimiento, lo que no da espacio a la mirada de “otros” sujetos, como la infancia. Crecimos en prácticas adultocéntricas y están tan arraigadas en nuestro inconsciente (imaginario),

que solo por medio de experiencias de visibilización podemos distanciarnos de nuestro propio hacer y darnos cuenta (a veces con tristeza, otras con arrogancia) de que nos hemos equivocado.

Esta mirada contribuye, según Pavés (2012), a construir un estereotipo generacional que pone a la infancia en un espacio de subordinación, pasiva, cuyo saber tiene menos valor, invisibilizándola y anulándola bajo el control y la superioridad de la persona adulta.

En este sentido, es importante señalar que la mirada formadora no es negativa en sí misma, pero como adultos debemos replantear nuestro rol en el proceso de crecimiento y formación de niños y niñas. “El adulto es el modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y productivas en la sociedad” (Krauskopf 2000, cit. en Unicef 2013: 19), y en este rol de cumplimiento tenemos el deber de acompañar y reflexionar sobre cómo invitamos a participar a niños y niñas de la construcción social.

¿Cómo se relaciona la sociedad desde el adultocentrismo con la infancia?

» [EL ADULTOCENTRISMO] remite a relaciones de dominio entre la edad, y lo que a cada una se le asigna como expectativa social, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica (Duarte 2012: 103).

Muchas de las relaciones que aún se tienen con la infancia tienen una mirada adultocéntrica, según la cual niños y niñas son sujetos de protección o corrección (Salazar 2010, cit. en Corvera 2011), legitimando esta relación jerárquica, donde la edad otorga estatus y la infancia es subordinada (Duarte 2012).

Aún en la actualidad, en que la CDN exige al Estado garantizar los derechos de niños y niñas, en nuestra sociedad coexisten discursos que contribuyen a construir relaciones hegemónicas entre adultos y niños: se piensa por ellos, para ellos y en el mejor interés de ellos, pero sin contar con ellos.

Lo anterior se expresa con claridad en uno de los pasajes del libro *El niño que enloqueció de amor*, de Eduardo Barrios:

Los grandes dicen que todo lo hacen por el bien de uno, y mientras tanto no saben sino quitarle a uno los gustos que tiene. Dice mi mamá que lo hacen para que uno sea feliz cuando grande; pero otras veces dice que los grandes nunca pueden ser felices y que la felicidad no dura sino mientras uno es chico. ¿Cómo se entiende, entonces? (1915: 22).

Es frecuente escuchar desde los adultos hacia los niños o las niñas frases como: *Te callas porque yo lo digo, soy el adulto y yo mando, cuando seas grande podrás opinar, los niños no hablan mientras los adultos conversan, estas son conversaciones de adultos, esas son cosas de niños, puras niñerías, no saben leer y andan opinando.* Incluso se dice popularmente “hijos pequeños, problemas pequeños, hijos grandes, problemas grandes”, minimizando las dificultades de niños y niñas, haciéndolos parecer “tonterías o mañas”, poniéndolos en tela de juicio, como si sus sentimientos, emociones o complicaciones tuvieran un menor valor, instalando el argumento de “menor de edad” como una razón suficiente para deslegitimar las problemáticas que afectan a la infancia.

La hegemonía que ejercen los adultos suele negar o anular las experiencias de vida de niños y niñas. Ignora y excluye “sin querer” sus ideas y opiniones creando barreras, que alejan, bloquean, inhiben y rompen

cualquier conexión con los discursos que los adultos establecen.

Cada una de estas frases y modos de comunicarnos con la infancia obstaculiza su participación, anulando e invalidando sus aportes al imponer solo una razón, la del adulto, designando en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes (Arévalo 1996, cit. en Unicef 2013: 18).

Estos son los argumentos que contribuyen a reconocer la importancia del lenguaje como transformador de la conciencia humana que “permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y adquisición de conocimientos” (Ríos 1995: 1).

Las personas no solo nos apropiamos de la realidad, la recreamos, la reelaboramos y la transmitimos a otros por medio del lenguaje. Mediante este tipo de cognición organizamos nuestras creencias que son socialmente compartidas:

[...] no sólo le encuentran sentido a la sociedad, sino que sirven para regular sus prácticas; son construidas, utilizadas y cambiadas por los actores sociales como miembros de un grupo, en prácticas sociales específicas y, frecuentemente, discursivas; son constructos sociales compartidos por un grupo (Van Dijk 1999, cit. en Rojas y Suárez 2008: 57).

Esta regulación de las prácticas sociales por parte de los adultos, no considera a la infancia como un aporte a la comunidad y la relega al plano de subordinada, controlándola desde la idea de “ser inacabado” o “inmaduro”. En ocasiones, ejercemos sobre niños y niñas un poder autoritario y represor, que a veces se transforma en agresivo. Este poder nace desde nuestra supremacía física, desde nuestras creencias y desde la construcción histórica que tenemos sobre la infancia, anulando automáticamente su participación, apagando su voz al dejarla en desventaja, sin posibilidad de expresar sus opiniones ni poder exponer las situaciones desde su perspectiva. Como receptores, para ellas y ellos significa, una carga negativa de imposiciones a sus saberes.

En este contexto, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿tenemos en consideración las opiniones e impresiones de niños y niñas? ¿Damos oportunidad para que puedan expresarlas libremente? ¿Propiciamos las instancias en las que niños y niñas se sientan invitados a opinar y sientan que sus opiniones son válidas? ¿Tienen niños y niñas la posibilidad de tomar decisiones a partir de sus opiniones? ¿Somos capaces de dar el espacio de participación, sin querer controlar ni manipular sus decisiones para que se haga lo que nosotros queremos? (Corvera 2011). La comprensión de la

importancia del lenguaje nos ayuda a recuperar la voz de niños y niñas, sus miradas del mundo y de sí mismos. Como bien dice Moscoso (2008): dejar hablar a los niños desde su propio lugar, desde su propia niñez, representa reafirmar su subjetividad y su modo de vivir el presente.

LENGUAJE

» WALTER BENJAMIN dice que los niños lloran cuando descubren que las palabras no tienen poderes mágicos, con lo cual conecta la infancia con un cierto poder del lenguaje, con una confianza en el poder del lenguaje. Junto con esa fe, junto con esa necesidad de que las palabras hagan algo en el mundo, aparece necesariamente cierta percepción, cierta captación del límite de ese poder, que es eso que Benjamin señala tan justamente en el llanto de los niños (Kohan 2007: 1).

“El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada” (Sapir 1966, cit. en Ríos 1995: 3). No debe ser confundido con la lengua (el idioma). El lenguaje es la facultad que únicamente tenemos los seres humanos para comunicarnos, mientras que la lengua son los códigos comunes a un territorio cuyo significado es entendido por sus integrantes.

Para Vygotsky (1987, cit. en Ríos 1995) el lenguaje es un sistema de signos dinámico, que cambia de acuerdo con las necesidades de las personas, es un método adaptable, que permite interactuar en diversos contextos y escenarios. También hace referencia a la importancia del lenguaje, pues por medio de este sistema de signos se puede decodificar el significado de conceptos, palabras, siglas, etc., permitiendo a quien pueda acceder a este código enriquecer la construcción del pensamiento.

Según Cajiao (1997), niños y niñas van aprendiendo a pensar en la medida en que van aprendiendo a hablar. El lenguaje oral les permite dar nombres a las cosas, el nombre es el concepto, y este concepto reúne en una sola palabra todas las experiencias vividas, siendo la base para establecer nuevas y ricas experiencias. Cada palabra que aprendemos y comprendemos constituye un nuevo universo de conocimiento, posibilitándonos la magia de hacer presente cosas que no están frente a nosotros.

Cada una de las definiciones habla de una facultad humana, dinámica y cambiante, que nos permite comunicar nuestras ideas, deseos y emociones por medio de sistemas de signos, palabras orales o escritas. ¿Y qué sucede con niños y niñas que aún no saben hablar, leer o escribir?

Imaginarios infantiles y su expresión en el lenguaje

» A TRAVÉS DEL LENGUAJE gráfico la humanidad ha logrado expresar ideas de la realidad enormemente complejas. Por esta razón, la incapacidad de aproximarse a este lenguaje constituye una gran limitación para apropiarse de la herencia cultural (Cajiao 1997: 185).

Si pensamos en el lenguaje como una herramienta que facilita la comunicación de las personas, permite expresar opiniones, pensamientos, sentimientos y emociones, debemos también considerar que, al momento de comunicar, el lenguaje puede excluir, rechazar y no permitir la participación, sobre todo a quienes aún no tienen dominio del lenguaje oral o escrito.

El dibujo es una de las formas más utilizadas por niños y niñas para expresar sus imaginarios, y es el mismo medio que ha utilizado la humanidad para comunicarse desde sus inicios. Como bien dice Cajiao (1997), los primeros rastros de expresión humana son pictóricos, durante más de sesenta mil años la humanidad habló y escribió con dibujos.

El dibujo es una de las formas más utilizadas por niños y niñas para expresar sus imaginarios, y es el mismo medio que ha utilizado la humanidad para comunicarse desde sus inicios. Como bien dice Cajiao (1997), los primeros rastros de expresión humana son pictóricos, durante más de sesenta mil años la humanidad habló y escribió con dibujos.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc 2018) destacan que el lenguaje verbal es una de las principales herramientas utilizadas por niños y niñas para expresarse. Por medio de él comienzan el camino del desarrollo del pensamiento, no obstante existen otros lenguajes que integran y nutren la comunicación, permitiéndoles contar con mayores recursos para la expresión de sus ideas. Niños y niñas que no saben aún escribir o expresarse claramente con palabras, pueden, por medio del dibujo, comunicar sus pensamientos, ideas, emociones o experiencias. Según De la Jara (2018: 50-51):

El dibujo es una fuente de información, como podría serlo una poesía, una noticia o una novela. Desde esa lógica, y especialmente en el campo de la innovación educativa, el dibujo es una herramienta cuya utilidad va más allá del mundo del arte, convirtiéndose en un código que podría responder a inquietudes existenciales que, con otros medios, quizás, serían de difícil exploración.

Las cualidades y los beneficios del dibujo son múltiples. Mediante la interacción con el entorno, se constituye en un instrumento privilegiado para exteriorizar las vivencias y emociones, y para desarrollar el pensamiento creativo.

Las Bases Curriculares nos indican que, al igual que el lenguaje verbal, los lenguajes artísticos complementan la experiencia de la expresión; por medio de símbolos, niños y niñas logran dar a conocer sus emociones, sensaciones, reflexiones, conocimientos, pensamientos y todo un mundo de vivencias como personas. “Dibujar es una experiencia que trasciende la sola materialidad, es el espacio de vida donde niñas y niños revelan, a su modo, cómo ven y entienden el mundo” (De la Jara 2018: 50).

Cajiao (1997) dice que la imagen (dibujo) permite escribir el mundo y apropiarse de la realidad por un camino diferente al de la palabra. Son signos concretos de lo real, pero dotados de significados especiales. Es otro tipo de magia: podemos tener en la mente imágenes y no solo conceptos. Este recurso es un medio que nos ofrece múltiples posibilidades de acercarnos a sus pensamientos, ideas y aprendizajes. Si como adultos nos hemos preparado para identificar, leer y decodificar los dibujos creados por nuestros antepasados,

considerándolos esenciales para la formación del conocimiento actual, ¿por qué no tenemos esa misma mirada con las expresiones de niños y niñas? Las expresiones gráficas de niños y niñas son su manera de comunicarse y contar cómo perciben el entorno, cómo se sienten y cuáles son sus imaginarios.

Con esta mirada hemos desarrollado el siguiente proyecto, en la experiencia de que sus voces han sido obviadas en los discursos oficiales. Hemos intentado aproximarnos a la comprensión de sus imaginarios, deseando salirnos de la lógica adultocéntrica y perfeccionista que juzga y categoriza sus expresiones como balbuceos incoherentes, inmaduros, garabatos mal hechos: “que son el resultado de una especie de accidente

Hemos intentado cumplir nuestro rol de asistir y acompañar el proceso de búsqueda que se realiza mientras niños y niñas aprenden y se expresan. Sin embargo, aunque buscamos conscientemente generar un cambio en nuestra relación con la niñez, a veces nuestras propias historias se cuelan en el quehacer cotidiano: erradicar las conductas adultocéntricas toma tiempo.

provocado por la falta de dominio motor, pre-dibujos, protodibujos o ensayos para la obra verdadera que verá la luz cuando la niña o el niño posea las herramientas adultas: técnica, perspectiva, proporciones, sentido del color, consistencia con la realidad, etc.” (De la Jara 2018: 51).

Hemos intentado cumplir nuestro rol de asistir y acompañar el proceso de búsqueda que se realiza mientras niños y niñas aprenden y se expresan. Sin embargo, aunque buscamos conscientemente generar un cambio en nuestra relación con la niñez, a veces nuestras propias historias se cuelan en el quehacer cotidiano: erradicar las conductas adultocéntricas toma tiempo.

Capítulo 2

Museos, participación e infancias



MUSEOS, ESPACIOS PARA IMAGINAR Y CREAR

» LOS MUSEOS conforman un espacio territorial y simbólico (objetivo/subjetivo) que permite, a quienes los visitan, transitar por su historia desde una dialéctica muy personal, pues, los objetos sólo cobran sentido en la medida que una persona los observa, los imagina, los relaciona, los ignora o los abandona. Y estos procesos son muy diferentes en cada individuo porque las experiencias de cada uno también lo son (De la Jara 2013: 16).

En las antiguas instituciones museales, pensadas y creadas por y para adultos, la infancia quedaba excluida de participar en la producción y expresión del conocimiento e interacción social.

Si pensamos en los museos del siglo XIX y XX, podemos destacar que su misión principal estaba enfocada en las colecciones y su conservación. El visitante común no estaba considerado, no era lo más importante. En este contexto hacemos referencia al común de las personas, ya que el público que asistía a los museos era un grupo erudito, dedicado a las ciencias, a las artes u a otra especialidad, personas con un poder adquisitivo elevado y

supuestamente dueños de una gran cultura. Para Díaz (2002: 496), “el gran público era ajeno a los museos: Los consideraban –y con razón– como panteones de reliquias, incómodos, lejanos, solemnes y aburridos”.

Las nuevas tendencias museológicas han acercado el público a los museos, reconociéndolos como espacios de reflexión y no solo de contemplación pasiva, como instituciones con un rol fundamental en tanto actores políticos en la sociedad. Hoy los museos se proyectan como espacios culturales, educativos y de deleite, que buscan abrir la posibilidad de que las personas resignifiquen el patrimonio, estimulando y propiciando el análisis crítico de sus discursos e invitando a cuestionar y opinar sobre las temáticas que se exhiben.

Según estas miradas democratizadoras e integradoras, ¿están niños y niñas invitados a participar realmente de la construcción de la cultura en los museos? ¿Son los museos espacios que ofrecen experiencias de participación significativa y relevante para niños y niñas? ¿Tienen sus opiniones incidencia y cobran un valor en la propuesta museográfica o pedagógica?

Según Díaz (2002: 494): “en estos últimos años se hace evidente que los museos, en términos generales, han cambiado de manera acelerada. Nuevas técnicas, nuevas presentaciones, nuevas estrategias: todo parece distinto. Pero todo es igual. Nada ha cambiado: en realidad la inmensa mayoría de las instituciones museísticas siguen siendo instituciones tradicionales”.

No tocar, no correr, no hablar muy alto, cada negativa en los museos tiene una justificación orientada a la protección, conservación, al respeto, al compartir y disfrutar socialmente de este espacio. Pero fundamentalmente orientadas a restringir el actuar natural del público infantil, al cual invitamos a descubrir, asombrarse y aprender de manera entretenida, en un espacio que muchas veces no está preparado para ellos.

¿Cómo hacemos parte a niños y niñas, en forma coherente, de las nuevas tendencias museológicas de participación y apertura a todas las personas? Según Gaitán (2015: 25):

[...] el concepto socialmente compartido de lo que es la infancia, de lo que es un niño, y del papel que una y otro ocupan dentro de cierta forma de organización social, influye en la forma de abordar la intervención, de manera más poderosa, incluso, que las propias teorías, metodologías o tecnologías aplicadas. En consecuencia, un cambio de mirada sobre la infancia puede conllevar una modificación en las prácticas profesionales.

El museo puede haber sido concebido desde una mirada y lógica adultocéntrica, como la mayoría de los lugares que habitamos a diario, por lo que es fundamental que los adultos tengamos las herramientas para mediar entre estos espacios y niños y niñas.

Si miramos a niños y niñas como personas menos hábiles, menos criteriosas, carentes de argumentos, un poco torpes en su motricidad, con baja concentración, inquietos y desordenadamente curiosos, no pensaríamos que un museo es un espacio pensado para ellos; aun los nuevos museos con mejores estándares de inclusión, con exposiciones más atractivas e interactivas, tienen una serie de restricciones que, si no son abordadas ni explicadas, es imposible que sean cumplidas. Y si tenemos la intención de hacer los museos más cercanos a la infancia, que les invite y les haga sentido, ¿quién mejor que ellos para comentarnos cuáles son las cosas, ideas y actividades que les gustan?

A muchos adultos quizás les sorprenda que los niños pequeños se sientan atraídos e invitados a disfrutar en estos espacios. En nuestra experiencia, somos los adultos los que ponemos muchas veces complicaciones

en el acercamiento de la infancia a los museos, al construir y diseñar espacios complicados para ellos, oscuros, estrechos, con vitrinas muy altas, instrucciones complejas, con muchos lugares para curiosear, pero restringidos a su acceso. También somos los adultos acompañantes los que muchas veces no conocemos las restricciones y normas de estos espacios y no sabemos mediar en estos lugares, transformando la experiencia en un mal recuerdo. Para Calvo (2017: 21):

El niño propende a aprender sin límites; todo lo entusiasma y los desafíos los asume con alegría, tranquilidad y sin temor a que no podrá aprender; a que lo hará mal y será sancionado por ello. Simplemente se aboca a aprender. Si durante el proceso las demandas del reto lo sobrepasan, abandonará momentáneamente la tarea para volver a ella más adelante, cuando considere que se encuentra en condiciones de acometerla, aun cuando no tenga la seguridad del resultado. Si vuelve a encontrar dificultades, volverá a dejarla para regresar a ella hasta que logre hacerlo. Lo importante es que volverá a intentarlo. El freno inhibitorio que podría encontrar es que algún adulto le entregue la respuesta y/o le impida continuar .

El museo puede haber sido concebido desde una mirada y lógica adultocéntrica, como la mayoría de los lugares que habitamos a

diario, por lo que es fundamental que los adultos tengamos las herramientas para mediar entre estos espacios y niños y niñas.

Esta idea de acercamiento temprano a los museos no solo invita a niños y niñas a conocer y expresar sus imaginarios, sino que además los hace partícipes de las prácticas y los discursos dentro del museo, los integra en sus propuestas y desarrollos al tener conocimiento de sus necesidades e intereses. El imperativo entonces es invitarlos a participar y ser protagonistas, a contribuir y construir. Como señalan Cussiánovich y Márquez (2002: 7): “Solo el protagonismo permite retomar la condición de sujeto y actor del niño, de su derecho a la opinión, a tener voz, a participar en todo aquello que le concierne”.

PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO

» **LOS ADULTOS** no lo entienden. ¿Cuándo se considera que un niño sabe lo bastante como para contribuir y participar de forma activa? Si no se nos da la oportunidad de participar, no adquiriremos los conocimientos. Darnos antes esa oportunidad y veréis cómo volamos.

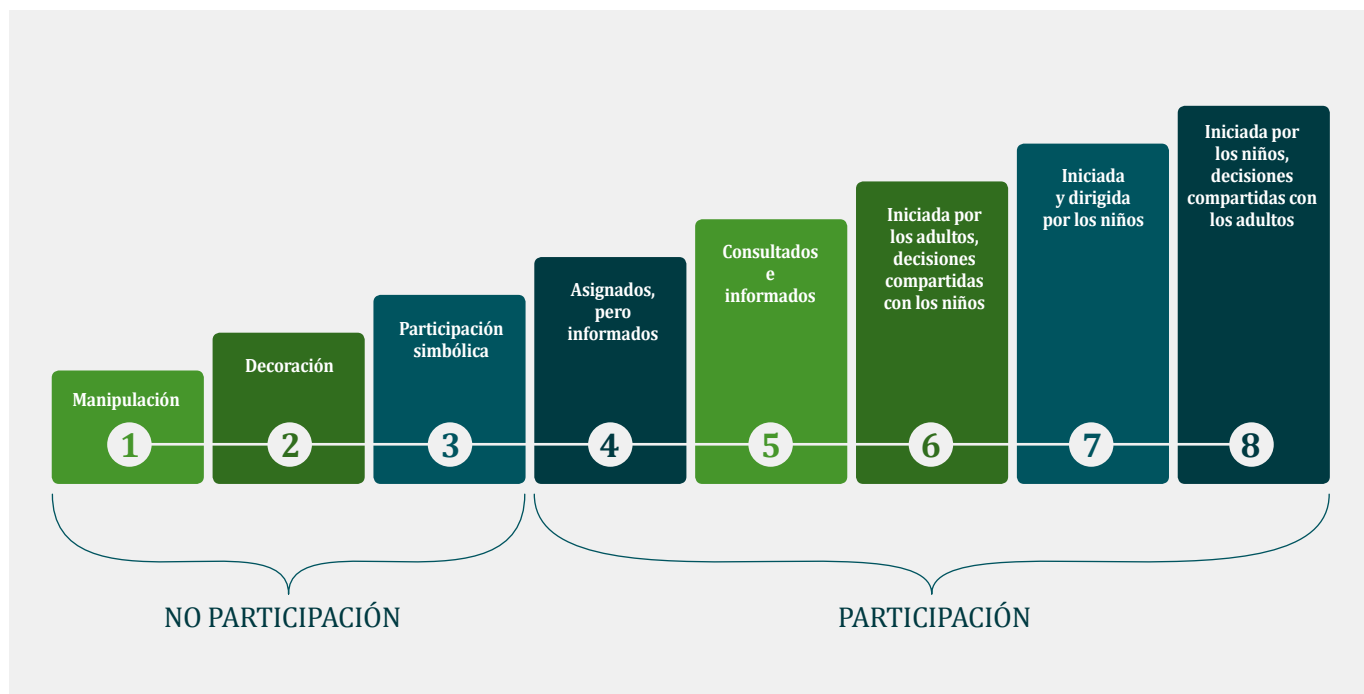
Khairul Azri (17 años), Delegado de Malasia ante la Sesión Especial de Naciones Unidas a favor de la Infancia, mayo 2002.

Las concepciones que tenemos sobre la infancia influyen directamente en el modo en que nos relacionamos con ella. No podemos pensar en participación ni menos en protagonismo si no tenemos la capacidad de aceptar a niños y niñas como personas capaces de producir y aportar en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Gaitán (2015), la participación es una condición necesaria

de la vida en comunidad. Participar es “tomar parte en algo”, es también “compartir” ideas, opiniones o negocios con otros. Según Hart, “la participación es el medio a través del cual se construye una democracia y es un estándar con el cual también debe ser medida” (1992: 5, cit. en Alfageme *et al.* 2003: 40). La figura n.º 2 nos muestra cómo Hart tipifica la participación infantil en una escala de ocho niveles:

FIGURA N° 2. Escala de Hart adaptada de modelo de Arnstein (1969).



La participación es un derecho humano importante y trascendental, que permite a las personas relacionarse e interactuar en todo ámbito. Por tanto, al ser personas, niños y niñas tienen derecho a la participación, es decir, que deben considerarse e incluirse igualmente en las decisiones que se tomen.

Y, ¿qué entendemos por protagonismo? Habitualmente asignamos este valor a las personas que son personajes principales en una obra, en torno a los cuales gira la historia y el argumento. Ser protagonista, entonces, es tener un espacio especial y fundamental en los acontecimientos, puede ser deseado o no, impuesto o adquirido por deseo propio, incluso puede ser positivo o negativo, según el mérito o valor que nos hace protagonistas. Según Gaitán (2015: 34):

Participación significa confianza y empoderamiento de las personas menores de edad, protección significa control y segregación de las mismas a mundos particularmente preservados de riesgos. Pero la participación infantil (como vehículo de su protagonismo) no consiste en lo que los adultos “permitan” hacer a los niños, ni solamente en que “les escuchen” o en “darles voz”, sino en la voluntad de avanzar con ellos hacia una ciudadanía activa.

Invitar a participar es soltar un poco las riendas, es dar espacio y lugar a otros y otras de elegir, tomar decisiones y de manifestarse

libremente, en sus deseos, intereses y anhelos. Para que niños y niñas se sientan invitados a participar, debemos dar esa posibilidad, pero no de manera aparente o accesoria, sino de manera real y concreta. Hacer el ejercicio de compartir la toma de decisiones y revisar lo que esto implica; comprender el poder de la expresión y del aporte en la construcción social; asumir la corresponsabilidad de pensar para todos y todas, fortalece nuestra empatía social.

MUSEO DE HISTORIA NATURAL DE VALPARAÍSO Y SU EXPERIENCIA CON LA INFANCIA

» AUNQUE MUCHAS VECES en nuestra vida escolar se presentan dificultades i deberes costos que cumplir, continuamente gozamos de algunas horas de descanso i otras de inefable i sana alegría. Tales fueron los gratos momentos que disfrutamos en la excursión organizada por la señorita Directora y en la cual tomamos parte las alumnas del VI A i B que fue llevada a efecto el lunes 30 de octubre, al Museo de Valparaíso, ubicado en Playa Ancha /.../ Esta excursión ha dejado en nuestros corazones una impresión tan grata que no podrá borrarse fácilmente de nuestra memoria.

Composición “Una visita al museo”, por Clara Luz Aguilera, alumna de VI B año, 1922.



Museo de Historia Natural de Valparaíso.

El Museo de Historia Natural de Valparaíso (MHNV) fue fundado en 1878 y es el segundo más antiguo de Chile. Es un museo público, institución estatal, cultural y educativa sin fines de lucro que pertenece al Servicio Nacional del Patrimonio Cultural y depende del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Actualmente está instalado en el Palacio Lyon, edificio construido en 1888, declarado Monumento Histórico en 1979 y transferido a la Ilustre Municipalidad de Valparaíso el año 1980, entidad que mediante un Comodato lo destinó en 1988 para el

funcionamiento del Museo. Con más de cien años de existencia ha sufrido, al igual que la ciudad, con los embates de la naturaleza y las acciones del hombre. Su primera sede, el Liceo de Hombres de Valparaíso, “se destruyó completamente a causa del violento terremoto que azotó a Valparaíso en 1906 y el incendio posterior afectó irreparablemente a las valiosas colecciones que el museo había logrado acumular”.²

2 mhnv.gob.cl. (2019). Museo de Historia Natural de Valparaíso - Historia [en línea] Disponible en: <https://www.mhnv.gob.cl/636/w3-propertyvalue-42328.html> [Fecha de consulta: 05-05-2019].

Desde sus orígenes el Museo de Historia Natural de Valparaíso ha tenido una finalidad educativa en respuesta a los ideales visionarios de su fundador, Eduardo de la Barra. En este origen se gesta la intencionalidad educativa que se ha perpetuado por toda su existencia y que hoy sigue desarrollando.

Los objetos que forman parte de su colección son de curiosas y diversas procedencias, tanto de Chile como del extranjero, lo que le ha dado al Museo un vasto y heterogéneo repertorio de sorprendentes piezas que evocan a los gabinetes de curiosidades del Renacimiento. Según su tipo han sido clasificadas en colecciones de ciencias naturales, antropología, históricas y en un importante fondo bibliográfico. Esta diversidad en sus colecciones lo podría posicionar como un museo generalista, con un gran porcentaje de piezas nacionales y con una gran representación de piezas antropológicas de Latinoamérica y Oceanía, así como también colecciones naturales de Europa y América.

Sin embargo, el carácter ecléctico de sus colecciones lo ha posicionado como un museo de alcance regional, al definir su

nuevo guion museográfico como “Un viaje por la región de Valparaíso”. Se trata de una odisea naturalista por los distintos ecosistemas de la zona central de Chile, que busca privilegiar la biodiversidad local de la región de Valparaíso, destacando sus características y potenciando sus colecciones regionales.

Desde sus orígenes el Museo de Historia Natural de Valparaíso ha tenido una finalidad educativa en respuesta a los ideales visionarios de su fundador, Eduardo de la Barra. En este origen se gesta la intencionalidad educativa que se ha perpetuado por toda su existencia y que hoy sigue desarrollando.

El grado de cultura a que llegado Valparaíso, hace echar de ménos ciertas instituciones, hoi comunes en los países civilizados. Entre éstas, contamos en primera fila el Museo de Historia Natural /.../ donde el estudiante halle reunidos los elementos que han de facilitarle la adquisición de la ciencia, abriendo a su vista nuevos i estensos horizontes, i donde el pueblo todo, ya por simple curiosidad o pasatiempo, ya animado por miras más elevadas, acuda a iniciarse prácticamente en el conocimiento de la hermosa naturaleza, siempre fecunda en sus obras i en sus lecciones (Rodófilo 1912, cit. en Henríquez et al. 2016: 4).

Uno de los hitos más relevantes y concretos en la vinculación del Museo con la infancia fue la creación de la sala didáctica en 1988. Este primer paso lo llevó a transformarse en un referente para la comunidad local, al cual asistían colegios y jardines infantiles de la ciudad a conocer sobre el patrimonio natural y cultural de la región en un formato diferente, que invitaba a niños y niñas a aprender de manera lúdica y activa por medio del contacto directo con especies biológicas y réplicas de objetos culturales. Esta metodología acercó el patrimonio a las infancias en una interacción que apelaba a sus intereses, desde el juego, la emoción, el descubrimiento y el asombro.

Actualmente, la metodología educativa desarrollada en la sala didáctica se ha tomado todo el espacio expositivo. El nuevo proyecto museográfico, inaugurado el año 2014, ha favorecido la interacción con los públicos infantiles por medio de un diseño de vitrinas más bajas, módulos interactivos y lúdicos, una ambientación y gráfica atractiva y sensorial que invita a recorrer, buscar e insertarse en cada sala, sintiéndose parte del ambiente que ha sido recreado a modo de gran diorama. Esta propuesta permite, además del traspaso de información, vincular emocionalmente a los visitantes con los contenidos exhibidos.

Hoy, a más de 140 años de su inauguración, el Museo sigue más activo que nunca, realizando

diversas actividades de mediación con los públicos visitantes, especialmente con grupos de niños y niñas, instancias que propician el intercambio entre la infancia y el museo y que nos permiten nutrir nuestro relato, según indica De la Jara (2013: 17):

[...] en la relación de intercambio que se produce entre la infancia y el museo, el museo aporta conocimiento y un pasado que se puede explorar a través de sus objetos; pero la experiencia, relatos, dibujos y saberes, constituyen –en tanto memoria y en tanto información– el aporte esencial de la infancia al museo.

Hasta 2016 el segmento de primera infancia no superaba el 10% del total de visitantes. Sin embargo, desde 2017 ese porcentaje no solo se ha incrementado, sino que constituye el grupo con mayor presencia en los museos: 64.958 personas de hasta 6 años, lo que corresponde a un 37% del total de visitas.³

En el año 2018, el Museo de Historia Natural de Valparaíso fue uno de los museos con

³ Subdirección Nacional de Museos (2019). La primera infancia aumenta sus visitas a museos [en línea] Disponible en: <https://www.museoschile.gob.cl/sitio/Contenido/Noticias/90500:La-primera-infancia-aumenta-sus-visitas-a-museos> [Fecha de consulta: 15-07-2019].

Hasta 2016 el segmento de primera infancia no superaba el 10% del total de visitantes. Sin embargo, desde 2017 ese porcentaje no solo se ha incrementado, sino que constituye el grupo con mayor presencia en los museos: 64.958 personas de hasta 6 años, lo que corresponde a un 37% del total de visitas.

la mayor cantidad de visitas de alumnos y alumnas de primera infancia, destacado entre las instituciones museales coordinadas por la Subdirección Nacional de Museos (SNM, 2018).⁴

¿Cómo se logró este hito?

Esta gran participación se debe al trabajo de vinculación que se ha realizado con las diversas comunidades educativas que nos visitan, como, por ejemplo: escuelas, colegios, jardines infantiles y universidades. También hemos establecido contacto por medio de invitaciones a nuestras actividades

a instituciones referentes en educación, como son los establecimientos educacionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y el Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso.

Diseñamos un programa especialmente dirigido a la primera infancia, en el cual los horarios, los tiempos de duración y las actividades se conectan con sus necesidades. Destinamos las primeras horas de atención para los grupos de párvulos, dividimos los tiempos de trabajo en módulos temáticos y nos concentramos en mirar desde su punto de vista, recorriendo los espacios en sus tiempos, construyendo el relato desde su perspectiva y experiencias previas.

Esta idea de trabajar en conjunto con las instituciones nos ha permitido aumentar la participación de niños y niñas de primera infancia en el Museo. La metodología de educación activa y participativa ha facilitado acercar los contenidos exhibidos en el Museo. Incorporar este nuevo programa, especialmente diseñado para ellos y ellas, ha visibilizado su presencia como visitantes de espacios culturales, poniendo en evidencia su presencia y requerimientos, instalando la necesidad de generar espacios que propicien en la primera infancia la reflexión crítica que nutra sus experiencias y sea fundamento para la renovación de nuestros discursos museológicos.

⁴ Subdirección Nacional de Museos (2018). Informe usuarios en delegaciones que asistieron a los museos regionales y especializados del SNPC año 2018 [en línea] Disponible en: https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90028_archivo_01.pdf [Fecha de consulta: 15-07-2019].

EL MUSEO COMO LUGAR DE APRENDIZAJE Y COMPLEMENTO PARA LA EDUCACIÓN FORMAL

» EL ESPACIO EXTERIOR O EXTERNO es un lugar abierto en el que niños y niñas encuentran oportunidades y recursos a través de los que ponen de manifiesto su iniciativa y creatividad con más libertad para realizar juegos individuales y colectivos (JUNJI 2009: 9).

En ocasiones, el Museo no se encuentra en el imaginario de la comunidad porteña, ya que en otras épocas —al no tener casa propia— deambulaba cual castillo vagabundo entre el plan de Valparaíso, el cerro Playa Ancha y Viña del Mar, confundiendo al público al pensar que eran museos diferentes.⁵

Pero el recuerdo de algunas piezas biológicas, como la guagua de dos cabezas, el caparazón de tortuga o el conocido esqueleto de la elefanta, hacen remontarse a los años de infancia, cuando se conoció el Museo y se llega a la conclusión de que es el mismo, pero que hoy está con ropa nueva.

⁵ Hacemos alusión al título de la novela fantástica *El castillo vagabundo* (*Howl's Moving Castle*, de Diana Wynne Jones, 1986), cuya versión animada fue creada en 2004 por Studio Ghibli, bajo la dirección del japonés Hayao Miyazaki.

El Museo de Historia Natural de Valparaíso, institución cultural sin fines de lucro, fiel a su misión de preservar, conservar, investigar y difundir el patrimonio biológico y cultural que resguarda, con la finalidad de provocar cambios positivos en su percepción, valoración y protección, lleva a cabo sus objetivos vinculándose con las personas, brindando un espacio público para el disfrute y el aprendizaje. Es un espacio donde niños y niñas encuentran oportunidades y recursos para expresar su iniciativa y creatividad con mayor libertad, donde vinculamos la enseñanza formal y la no formal por medio de actividades que se han transformado en un importante aporte y apoyo para profesores, profesoras y educadoras que nos visitan con sus cursos.

¿Pueden ser los museos referentes en educación?

» EL MUSEO debe ser un referente urbano donde la gente no sólo se encuentre, sino que también se reencuentre consigo misma, con su memoria, con su presente y su futuro (JUNJI 2009: 13).

El Museo de Historia Natural de Valparaíso es un espacio educativo no formal que entrega, mediante sus exposiciones y colecciones, la posibilidad de apreciar y valorar el patrimonio cultural y natural como un todo y por medio de su museografía

lúdica e interactiva, propicia la experiencia de aprender y construir aprendizajes y significados. Sin embargo, para que la experiencia sea enriquecedora, es necesario realizar la mediación de los contenidos, acercando las piezas biológicas u objetos culturales, dándoles vida, prestándoles voz por medio de un relato, una historia o un cuento. La composición de Clara Luz, creada en el año 1922, después de su visita al Museo de Historia Natural de Valparaíso, da cuenta del impacto que provoca en los visitantes el acercamiento a las colecciones del Museo y la importancia de la mediación dentro de los espacios museales:

Al penetrar en el interior del Museo, nuestra vista quedó asombrada no imaginándonos que aquel edificio tan pequeño pudiese encerrar ese mundo de seres animados e inanimados. Inmediatamente se presentó el señor Director del Museo, caballero de agraciada figura, pequeño de estatura, pero grande es su atención

Como Museo de Historia Natural de Valparaíso nos vinculamos con una diversidad de público, por lo que planificamos y diseñamos actividades que puedan ser presentadas a todas las personas que nos visitan.

i cortesía. El con exquisita amabilidad nos acompañó a visitar las diferentes salas [...] una de las señoritas sacó de una vitrina la estrella de mar i poco después nos desarrolló el interesante tema i pudimos darnos cuenta exacta de la admirable i complicada organización de su cuerpo.

Como Museo de Historia Natural de Valparaíso nos vinculamos con una diversidad de público, por lo que planificamos y diseñamos actividades que puedan ser presentadas a todas las personas que nos visitan. Trabajamos con objetos culturales (réplicas) y especies en diversos procesos de conservación que llaman poderosamente la atención, también utilizamos modelos, juguetes y otro tipo de materiales que cobran un valor agregado al estar dentro del Museo e incorporados al relato, generando preguntas y emociones, que nos invitan a reflexionar e indagar en las posibles respuestas.

Como departamento educativo buscamos que estas experiencias sean replicadas en otros lugares, como, por ejemplo, establecimientos educacionales, sus hogares o en su mismo entorno y que niños y niñas sientan la naturaleza por medio de todos sus sentidos y transmitan la idea de cuidarla y protegerla.

Capítulo 3

El proyecto Imaginarios de la infancia

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 no podemos dejar de preguntarnos: los museos de historia natural, ¿pueden llevar a cabo experiencias de aprendizajes que vinculen e involucren a niños y niñas con el patrimonio cultural y natural, potenciando una participación auténtica y consciente? ¿Están preparados para incluir los imaginarios de niños y niñas en sus contenidos expositivos? Y los imaginarios de niños y niñas, ¿pueden trascender en las temáticas de los museos de historia natural? ¿Pueden ser una fuente de aprendizaje para los museos de historia natural?

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. 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.

Por esto decidimos recuperar estos imaginarios mediante el levantamiento sistemático de relatos, definiciones y dibujos, con la finalidad de, por una parte, acceder a nuevas formas de comprender el mundo de la biodiversidad y, por otra, poner en valor e incorporar estas nuevas narrativas científicas al Museo.

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.

Los contenidos base para trabajar con los grupos escolares son los siguientes: reinos, ecosistemas, hábitat, adaptabilidad al medio, cadena trófica, cubiertas corporales y medio ambiente; temáticas biológicas que son contextualizadas y mediadas de acuerdo con el nivel educativo de cada grupo.

Dado nuestro objetivo se decidió enfocar el trabajo desde un punto de vista fenomenológico, “que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, intentando ver las cosas desde su punto de vista; describiendo, comprendiendo e interpretándolos” (Van Manen 1990, cit. en Rodríguez *et al.* 1996: 17-18).

Utilizamos una metodología cualitativa, que produce datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, habladas

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 durante las distintas actividades.

o escritas, y de sus conductas observables (Taylor y Bogdan 1986: 20, cit. en Rodríguez *et al.* 1996: 10).

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,

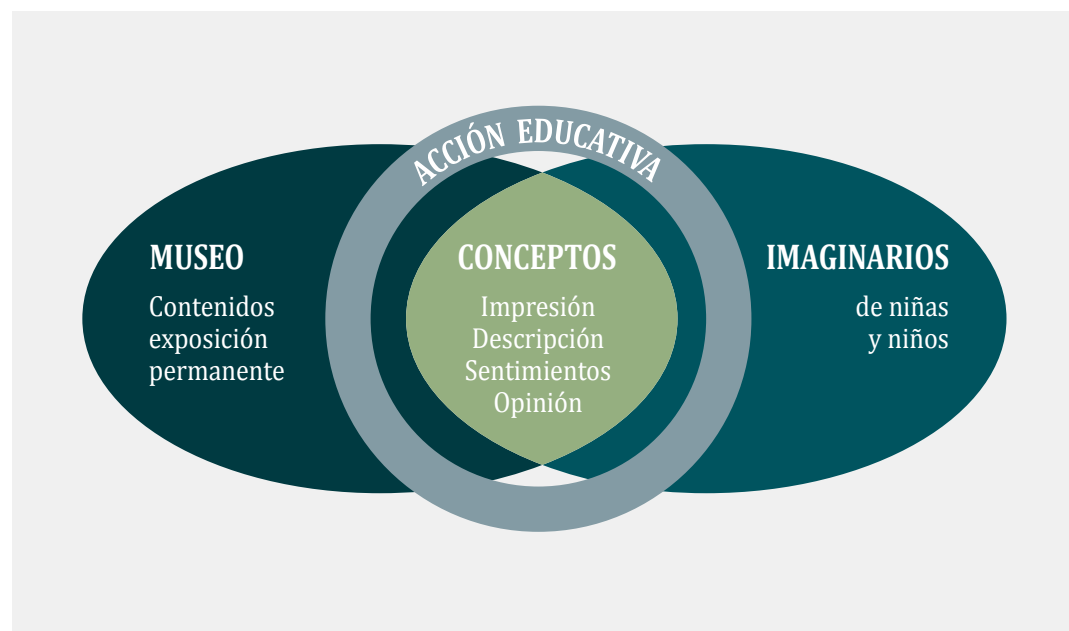
las observadoras/mediadoras, pudimos posteriormente analizar los significados de los diferentes signos, símbolos y relatos que surgieron durante las distintas actividades.

Nuestro planteamiento durante el desarrollo de las actividades es que como educadoras y mediadoras no tenemos pleno conocimiento ni la verdad absoluta sobre lo que presentamos. Estamos conscientes de que somos un puente entre la exhibición y las personas; que las personas —tengan la edad

que tengan— nos aportan información y que el conocimiento podemos desarrollarlo o crearlo en conjunto.

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 (figura n.º 3).

FIGURA N° 3. Acción educativa.



Fuente: Elaboración propia.

En la recopilación y recuperación de imaginarios de niñas y niños desde los 3 a los 12 años, trabajamos con el relato oral (lenguaje oral), escrito (lenguaje escrito) o dibujos (lenguaje artístico). Para el buen desarrollo de la actividad, se solicitó a los adultos y las adultas acompañantes de los grupos escolares y familiares no intervenir el trabajo de niños y niñas, para que de esta forma los resultados fueran el reflejo de sus opiniones e impresiones. Las personas adultas acompañantes podían motivar, pero no indicar o inducir sus respuestas. Tampoco se podía obligar a participar en las actividades.

En el desarrollo de estas, niños y niñas expresaron opiniones, impresiones y sentimientos, destacando sensación de agrado o desagrado. Para llevar a cabo el diálogo realizamos preguntas para activar sus reacciones y propiciar la conversación. Paralelamente, ellos y ellas manifestaban dudas y consultas que eran resueltas mediante la reflexión individual o en conjunto con sus pares.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Según Pérez (2006), el diseño de la investigación ayuda a planificar las

actividades a realizar para el logro de los objetivos propuestos, siendo un puente entre el problema de investigación y la solución a dar.

Después de definir la metodología que guiaría nuestra investigación, revisamos por medio de qué técnicas realizaríamos la recuperación de imaginarios.

Decidimos trabajar con las actividades diseñadas en nuestro programa educativo anual, que nos eran conocidas y nos permitían trabajar con la diversidad de público infantil que nos visita.

Para el desarrollo del trabajo utilizamos como técnicas cinco actividades del programa educativo del Museo de Historia Natural de Valparaíso:

- 1- Eco-relatos con sentido.
- 2- Charlas de biodiversidad.
- 3- Recorridos temáticos.
- 4- Actividades familiares de vacaciones de verano e invierno.
- 5- Actividades familiares de celebración del Día del Patrimonio y Noche de Museos.



1. Eco-relatos con sentido: actividad que busca acercar las temáticas que nos plantea la exposición permanente del Museo de Historia Natural de Valparaíso. Por medio de cuatro cuentos del libro titulado *Cuentos infantiles de biodiversidad* de Paloma Núñez Farías, viajamos por la Región de Valparaíso, descubriendo las maravillas de la naturaleza. La actividad considera inicio, desarrollo y final.



Actividad Eco-relatos con sentido, la educadora Alejandra Baradit presenta a niños y niñas los personajes del cuento, los invita a observar y opinar. Registro: Andrea Vivar.

2. Charlas de biodiversidad: actividad que tiene como objetivo acercar al público a contenidos de biodiversidad, invitando a la reflexión sobre la protección y el cuidado de nuestro medio ambiente y sobre cómo nuestras acciones afectan positiva o negativamente en él.



La educadora Andrea Vivar invita a niños y niñas a observar características de las especies biológicas; niños observan, opinan y sacan conclusiones. Registro: Joaquín Veiga – Andrea Vivar.

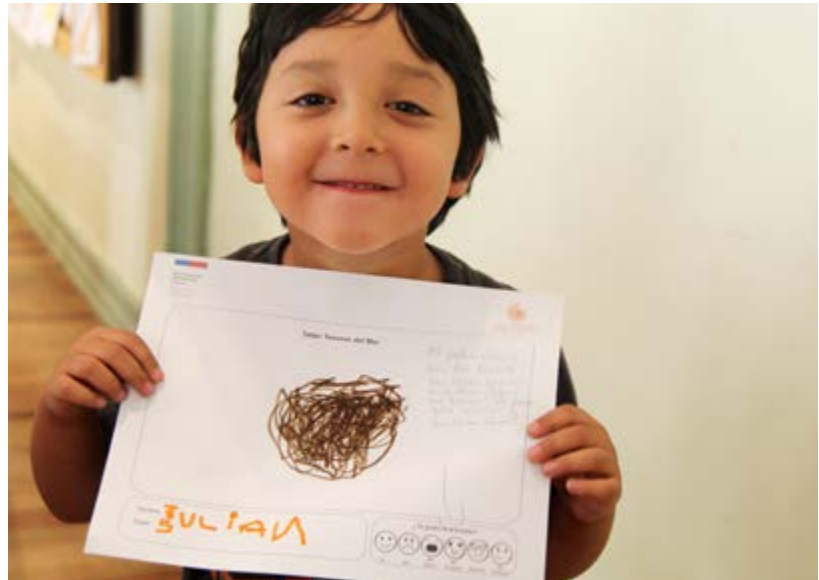


3. Recorridos temáticos: actividad que tiene como objetivo invitar a conocer la biodiversidad de la Región de Valparaíso, a través de un viaje desde las profundidades del océano hasta las cumbres del cerro Aconcagua. Este viaje tiene la particularidad de estar acompañado por una museografía interactiva, que ofrece imagen y sonido y la posibilidad de tocar algunos sectores. Se propicia la interacción con los espacios, enfocándose en sentir e integrar las sensaciones que nos ofrece cada ambiente según sus condiciones ambientales especiales.



*Niños y niñas recorriendo la exposición permanente del Museo.
Registro: Andrea Vivar.*

4. Actividades familiares de vacaciones de verano e invierno: se invita a los grupos familiares a participar en talleres y charlas sobre patrimonio natural, cultural y medio ambiente.



*Participantes en actividades programadas para vacaciones de verano e invierno 2019.
Registro: Andrea Vivar y Paola Carrasco.*



5. Actividades familiares de celebración de Día de los Museos y Día del Patrimonio Cultural:

ambas actividades se realizan con una dinámica de sala abierta donde el público familiar puede disfrutar de juegos de mesa (ludoteca familiar). Es un sector para dibujar y colorear; en estas ocasiones dispusimos paneles en las paredes con una reseña del proyecto, además de espacios para intervenir con sus imaginarios sobre algunos conceptos como: agua, aire, contaminación, árbol, fruta, aves, vida, muerte, etc.



*Participantes en las actividades de Noche de Museos y Día del Patrimonio 2019.
Registro: Andrea Vivar y Juan Pablo Cruz.*

Población

Para realizar nuestro trabajo, durante el primer trimestre del año 2019 nos contactamos con escuelas, colegios y jardines infantiles que realizaron reservas de visitas y actividades por medio de la página de reservas en línea del Museo. Los invitamos a ser parte de esta experiencia, les informamos sobre el proyecto y cuál era el objetivo que estábamos buscando como departamento educativo del Museo. Un total de 25 docentes, 23 profesoras y dos profesores, junto a sus grupos escolares accedieron a participar en el proyecto Imaginarios de la infancia. Contamos con seis establecimientos educacionales municipales, un jardín de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), cinco establecimientos particulares subvencionados y cuatro establecimientos particulares, haciendo un total de 25 grupos de curso, 482 estudiantes de nivel medio mayor hasta séptimo básico, acompañados por un total de 117 personas adultas, con un total general de 599 personas.

1. Actividad: Talleres de verano

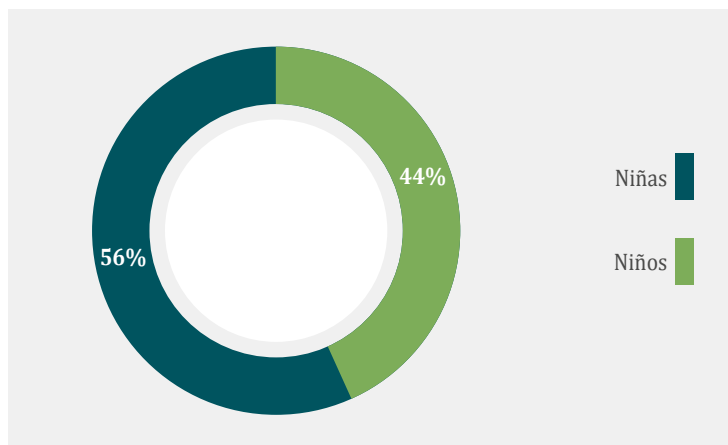
La figura n.º 4 nos muestra la cantidad de participantes, durante las actividades realizadas en vacaciones de verano, sus nombres y edades.

FIGURA N° 4. Participantes, nombres y edades.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 1. Participantes según sexo.



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico n.º1 muestra la participación de niños y niñas según sexo.

PROTOCOLO PARTICIPACIÓN
Actividad Imaginarias de la Infancia
Museo de Historia Natural de Valparaíso

El Área de Educación del Museo de Historia Natural de Valparaíso, junto con la Subdirección Nacional de Museos y el Programa Equidad de Género del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, se encuentra ejecutando el proyecto llamado "Imaginarios", cuyo objetivo es visibilizar el imaginario que poseen niñas, niños y jóvenes desde una perspectiva analítica de género.

Imaginarios corresponde a una publicación proyectada durante el año 2018, por lo que se solicita autorización para:

Utilizar las fotografías obtenidas durante la actividad para la posterior publicación.

Referenciar y citar las conclusiones y opiniones de las y los estudiantes con respecto a la actividad realizada.

Quieto 8 años &
NAHUEL 6 años
Mª Jozu 13 años
MARÍA-JOSÉ 5 años

Curso: Actrices Fecha: 18.01.19 Nombre y tema profesora:

Establecimiento Educativo:

Imagen N°1: Protocolo actividades familiares talleres de verano.

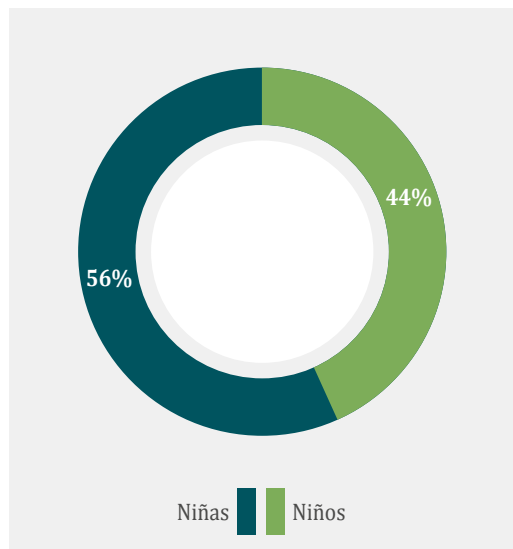
La imagen n.º1 muestra el documento que niños y niñas firmaban, posterior a ser informados sobre el proyecto y aceptar participar en la experiencia.

2. Actividades: Noche de Museos/Días del Patrimonio

La figura n.º 5 nos muestra la cantidad de participantes, durante las actividades realizadas para la Noche de Museos y días del Patrimonio.

El gráfico n.º 2 muestra las y los participantes por sexo en las actividades Noche de Museos y días del Patrimonio.

GRÁFICO N° 2. Participantes según sexo.



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA N° 5. Participantes, nombres y edades.



Fuente: Elaboración propia.

3. Actividad: Programa educativo 2019. Eco-relatos, charlas de biodiversidad y recorridos temáticos

La tabla n.º 1 muestra el listado de grupos organizados de escuelas, colegios y jardines que participaron en el proyecto.

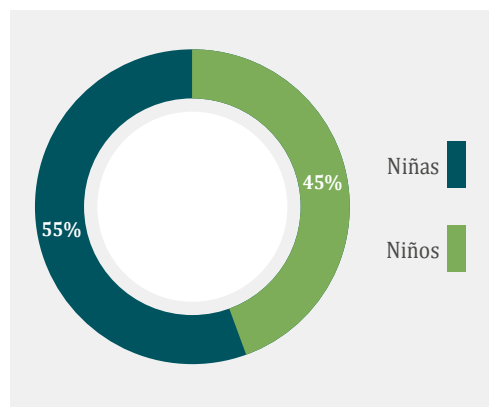
TABLA N° 1. Grupos organizados de escuelas, colegios y jardines infantiles participantes.

Nombre establecimiento	Curso	Fecha	Nombre profesor(a)	Actividad	Tipo de establecimiento	Ciudad
Colegio Alto Pequén (MG)	NT1-NT2	26.03.2019	Macarena Villouta	Eco-relatos	Particular	Viña del Mar
Jardín Infantil Plin Plin Seraffín	NT1	26.03.2019	Gisanyella Miranda	Eco-relatos	Particular	Valparaíso
Colegio Sagrada Familia	4to Básico A	10.04.2019	Magdalena Vitai	Recorrido temático	Particular	Valparaíso
Colegio Sagrada Familia	4to Básico B	10.04.2019	Carolina Vásquez	Recorrido temático	Particular	Valparaíso
Escuela Ministro Zenteno	3ro Básico C	12.04.2019	Eduardo Rodríguez	Recorrido temático	Municipal	Viña del Mar
Escuela Ernesto Quiroz Weber	5to Básico A	17.04.2019	Andrea Oyarce	Charla biodiversidad	Municipal	Valparaíso
Colegio Carlos Cousiño	NT2	25.04.2019	Marcela Hernández	Eco-relatos	Particular subvencionado	Valparaíso
Colegio Libertadores	1ro Básico	26.04.2019	José M. Guerrero	Eco-relatos	Particular subvencionado	Quilpué
Abraham Lincoln College	1ro Básico	26.04.2019	Carmen Gloria Navarrete	Recorrido temático	Particular subvencionado	Belloto
Escuela Hernán Olgún (Multigrado)	NT1-NT2	02.05.2019	Cecilia Arriagada	Eco-relatos	Municipal	Valparaíso
Jardín Infantil Trompito 7 Colores	N.M. Mayor	03.05.2019	Marianela Toledo Viviana Boock	Recorrido temático	JUNJI	Casablanca
Colegio Libertadores	NT1	07.05.2019	Claudia Vargas	Eco-relatos	Particular subvencionado	Quilpué
Escuela Ernesto Quiroz Weber	7mo Básico	08.05.2019	Paola Campusano	Charla biodiversidad	Municipal	Valparaíso
Colegio Speiro	NT2	14.05.2019	Fernanda Miranda	Recorrido temático	Particular subvencionado	Valparaíso
Escuela Especial de Lenguaje Divina Misericordia	NT2	14.05.2019	Yocelyn Soto	Recorrido temático	Particular subvencionado	Viña del Mar
Escuela Paul Harris	2do Básico A	15.05.2019	Ingrid Riquelme	Charla biodiversidad	Municipal	Viña del Mar
Escuela Paul Harris	2do Básico B	15.05.2019	Marcela Aravena	Charla biodiversidad	Municipal	Viña del Mar
Escuela de Lenguaje Divina Misericordia	N.M. Mayor	15.05.2019	Ana Beatriz Labra	Recorrido temático	Particular subvencionado	Viña del Mar
Liceo María Franck de Macdougall	2do Básico	23.05.2019	Ruth Hidalgo	Eco-relatos	Municipal	Valparaíso
Coeducacional	NT2	24.05.2019	Laura Pizarro	Eco-relatos	Particular	Quilpué
Coeducacional	NT1	24.05.2019	Macarena Vargas	Eco-relatos	Particular	Quilpué
Colegio Carlos Cousiño	NT2	28.05.2019	Alejandra Rossales	Recorrido temático	Particular subvencionado	Valparaíso
Escuela Pacífico (Multigrado)	NT1-NT2	29.05.2019	Leslie Urtubia	Eco-relatos	Municipal	Valparaíso
Colegio Carlos Cousiño	2do Básico	30.05.2019	Geraldine Navarrete	Eco-relatos	Particular subvencionado	Valparaíso
Colegio Carlos Cousiño	2do Básico	31.05.2019	Brenda Matamoro	Eco-relatos	Particular subvencionado	Valparaíso

NT1: Nivel Transición 1 (Pre Kinder); **NT2:** Nivel Transición 2 (Kinder); **NM Mayor:** Nivel Medio Mayor; **NM Menor:** Nivel Medio Menor.
Fuente: Elaboración propia.

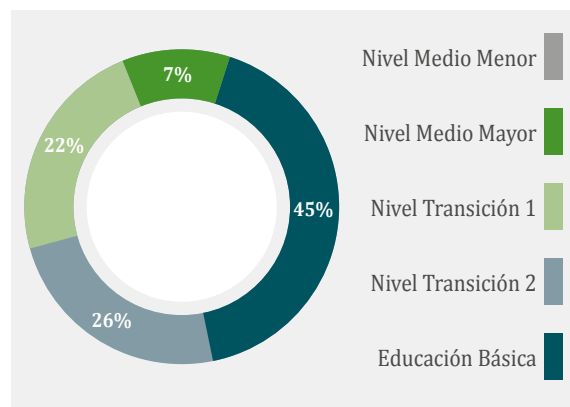
GRÁFICO N° 3.
Participantes según sexo.

El gráfico n.º 3 muestra los y las participantes por sexo en el Programa educativo 2019. El gráfico n.º 4 muestra los y las participantes por nivel. Del total de participantes en grupos organizados, 224 fueron párvulos.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 4.
Participantes según nivel educacional.



Fuente: Elaboración propia.

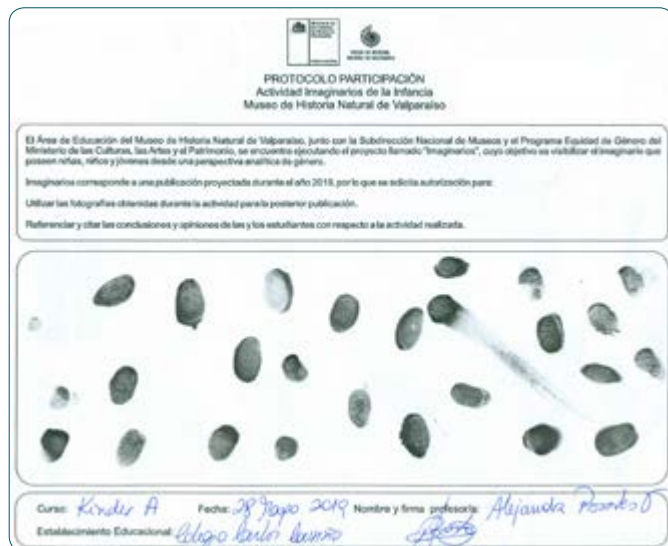


Imagen n° 2. Protocolo de participación que informa a niños, niñas y profesores sobre el proyecto y solicita autorización para la utilización de sus comentarios e imágenes. Niños y niñas autorizaban con su huella digital.

¿Cómo lo hicimos?

Para organizar las actividades y tener un buen resultado en la recuperación de información, nos organizamos en etapas, las cuales se repetían en cada actividad según su dinámica y espacio físico de desarrollo (exposición o sala didáctica). Como muestra la fotografía n.º 1, al iniciar se recibió a los grupos escolares y familiares con una bienvenida informándoles los objetivos, qué queremos lograr, por qué lo estamos realizando y por qué solicitamos su participación en el proyecto. Niños y niñas realizan preguntas, resuelven



Fotografía N° 1: Etapa de recepción de los grupos escolares. Fotografía: Andrea Vivar.

dudas y se motivan con la idea de participar en la construcción de un libro, por lo que quedan atentos al trabajo que se efectuará.

Durante la segunda etapa se realizan preguntas que contextualicen las salas de exhibición, se narran breves historias y se conversa sobre las temáticas que abordaremos. Hacemos un acercamiento del lenguaje científico, explicando los significados de algunos conceptos, traduciendo las palabras científicas que se encuentran en latín

y griego, llegando a la etimología de la palabra, para comprender el origen del concepto y complementar con ejemplos que les sean cercanos y cotidianos. Esta etapa propicia el intercambio de experiencias personales en relación con la biodiversidad que pueden encontrar en su entorno más cercano.

Preguntamos, por ejemplo, ¿Qué es un mamífero?, y los invitamos a vocalizar la palabra por sílabas “MA MÍ FE RO”. Les preguntamos: ¿qué les dice esa palabra? La

Capítulo 3 - El proyecto Imaginarios de la infancia

mayoría dice “mamá” o “mamá”; les pedimos luego que se chupen el dedo y preguntamos: ¿cuándo hacíamos eso? Todos dicen: ¡cuando bebés! Volvemos a preguntar: ¿y qué chupábamos? ¡La leche de la mamá! Preguntamos nuevamente ¿de dónde sale la leche de la mamá? Muchos dicen “de la teta”. Les contamos que la parte de donde sale la leche es la glándula mamaria, por eso le llamamos “mamá”, y que lo que hacemos cuando bebés es “mamar”, que por eso nos llamamos “mamíferos”, porque mamamos de las mamas de nuestra mamá. Les volvemos a preguntar, entonces: ¿qué es un mamífero? Y

ahora todos dicen “los que toman leche de la mamá”.

En la tercera etapa, el grupo se reúne y en torno a una pregunta clave se inicia la conversación que los invita a reflexionar y expresar lo que conocen y saben sobre la biodiversidad. En esta etapa y en la anterior nos vamos interiorizando de los conocimientos previos del grupo curso y de sus experiencias personales con la naturaleza, así establecemos conexiones de cuan cercanos o lejanos son estos contenidos para ellos y ellas (fotografía n.º 2).



Fotografía N° 2: Etapa de reflexión y expresión. Fotografía: Andrea Vivar.



En la segunda y tercera etapa se manifiestan los imaginarios de niños y niñas, y para recopilarlos por medio del lenguaje oral, escrito o el dibujo utilizamos distintos instrumentos según cada actividad:

- Paneles de acrílicos (transportables) con post-it de colores, donde niños y niñas de 4º a 7º Básico escriben sus opiniones y definiciones.
- Hojas blancas con diseño para la actividad (trabajo individual) para todos los niveles.
- Cartulinas blancas (trabajo colectivo) donde niños y niñas de nivel Medio Mayor hasta 3º básico puedan dibujar lo que sienten, piensan y creen de algún concepto de la museografía.

En la tercera y última etapa, niños y niñas participan movilizandolos sus saberes y entregando generosamente sus conocimientos para dejar un registro escrito y gráfico que dé cuenta del trabajo realizado. Durante la actividad disfrutaron participando activa y colaborativamente, pero es esta etapa la que vuelca todo su protagonismo que quedará plasmado en nuestro libro. El protagonismo constituye un valor, una necesidad, un derecho y una exigencia de cada individuo y colectivo social, cualesquiera que sean los escenarios

posibles y probables a corto, mediano o muy largo plazo en los que se desenvuelva la vida de los seres humanos (Cussiánovich y Márquez 2002). Para que niños y niñas sean protagonistas deben trabajar en proyectos que les sean importantes y les hagan sentido.

RESULTADOS

A partir de los objetivos planteados y las actividades realizadas, organizamos los resultados con la idea de facilitar la categorización de la información, parte fundamental del proyecto. A partir de ellas logramos generar nuevos conocimientos junto a las comunidades escolares que participaron. Según Pérez (1994: 152, cit. en López 1999: 207), “se escribe dentro de las acciones de capacitación que no pretenden, tan sólo, describir los problemas, sino generar juntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social”.

Durante la participación de los grupos organizados, los conceptos sobre biodiversidad flotaban en la mente de niños y niñas y la sala educativa se llenaba de murmullos, letras, sílabas, palabras y

definiciones. Las imágenes se atropellaban para ser plasmadas en el papel y la magia de la creatividad colectiva se instalaba como base para la construcción de nuevos conocimientos. Fue una labor constante, cada día una nueva palabra, cada día un nuevo significado, cada día una nueva experiencia.

Para analizar los resultados los agrupamos según las siguientes categorías de análisis: comprensión, importancia, valoración y sensación de niños y niñas sobre los contenidos y las colecciones exhibidos en la exposición permanente del Museo.

Análisis de los resultados

Sobre la comprensión de los contenidos exhibidos en la exposición permanente

Por medio de las respuestas, pudimos evidenciar que niños y niñas comprenden las ideas, los conceptos y los contenidos trabajados en la exposición permanente. Tienen mucha información previa y construyen con facilidad nuevas ideas. Hay que destacar la importancia de la mediación realizada, la cual no induce, sino que invita a descubrir e indagar, propicia el sentido de pertenecer a un territorio, los hace identificarse con su entorno más cercano, realizando comparaciones y también estableciendo diferenciaciones entre los paisajes observados y los lugares donde ellos y ellas viven.

“El bosque es un conjunto de árboles y plantas” (Jacinta, 9 años).

“El bosque es un conjunto de árboles, plantas, animales, etc.” (Antonia, 10 años).

“El árbol es una planta” (Alonzo, 8 años).

“Un árbol es una semilla que crece cada día” (Ailen, 5 años).

“La cadena alimenticia es cuando un animal come a otro animal y ese animal come a otro animal o planta” (Freya, 10 años).

“El conejo es un mamífero” (Eysan, 6 años).

“Contaminar es algo malo para el mar y se mueren los animales” (Benjamín, 7 años).

“El caracol cebra es el que tiene rayitas” (Agustín, 4 años).

“Las arañas pican, no tienen huesos y pinchan fuerte” (Elizabeth, 5 años).

“Los cangrejos pinchan cuando los pisan, son como las arañas, tienen el cuerpo duro por fuera” (Elizabeth, 5 años).

“La estrella de mar es un animal con muchas patas, es grande y come caracoles” (Florencia, 5 años).

“El sol de mar es una estrella más grande” (Ian, 5 años).

“Las aves tienen plumas” (Montserrat, 4 años).

Sobre la importancia de la exposición como herramienta educativa

Las respuestas obtenidas demuestran que la exhibición permanente es una gran herramienta educativa. La forma de exhibir contenidos y colecciones permite a educadores y educadoras acercar a niños y niñas a temáticas biológicas.

La museografía logra dar a conocer y reconocer mediante imágenes, sonidos, aromas y sensaciones las características de cada ambiente de una manera lúdica e interactiva.

“Lo que más me gustó fue cuando nos mostraron el búho y cuando nos explicaron sobre la ballena” (Tamara, 12 años).

“Me gustó la tortuga y aprendí que comen medusas. Aprendí qué son los mamíferos” (Pía, 12 años).

“Viajé en un submarino en el fondo del mar y una ballena en el fondo del mar peleaba con un calamar” (Agustín, 3 años).

“El puma es un animal que es un depredador, que no hace ruido cuando va a atacar” (Sergio, 7 años).

“El cóndor es un ave que come conejos muertos, vuelan grandes distancias” (Sergio, 7 años).

Sobre la valoración de los contenidos exhibidos

La experiencia realizada nos demostró que existe una gran valoración de los contenidos biológicos por parte de niños y niñas. La ecología y el medio ambiente son temas relevantes para ellos. Tienen un gran sentido del cuidado y la protección del patrimonio natural y sienten mucha curiosidad por saber y conocer más de estos temas.

“Yo no quería venir al museo, quería ir a Kidzania, pero ahora quiero conocer los animales” (Anais, 7 años).

“Museo, bonito elegante. Museo te amo” (Mayrhon, 7 años).

“La basura contamina y los animales mueren” (Julieta, 6 años).

“Clasificar la basura en los recipientes para ayudar a los animales” (Isaias, 4 años).

“El mar es grande, es la casa de los peces” (Amanda, 4 años).

“Tortuga, pingüino, pez, tiburón. Lo que estaba en el museo” (Thiare, 6 años).

“El cambio climático se produce por la gente que fuma y por la basura que botamos todos” (María José, 5 años).

Sobre las sensaciones provocadas por los contenidos exhibidos

Hay que reconocer que la exposición es un elemento provocador y que apela a la evocación de los ambientes naturales. Esta puesta en escena de objetos entre distintos niveles de luz, colores, sonidos y olores hace que niños y niñas activen sus sentidos y perciban con agrado o desagrado ciertas salas u objetos. Durante la experiencia las sensaciones de miedo a la obscuridad, malestar ante el ruido, tristeza por los animales muertos, se mezclaban con los sentimientos de felicidad, ternura, asombro, curiosidad y frente a la experiencia de recorrer el Museo.

“El pingüino es cariño. Me gustaría abrazarlo” (Tomás, 7 años).

“El delfín es un animal natural que me tranquiliza” (Martina, 7 años).

“Las arañas no me gustan” (Lucas, 5 años).

“Los insectos son una cosa pequeña que no me gusta” (Julieta, 9 años).

“La playa es un lugar con mucho sol para jugar, relajarme y con animales” (Laura, 9 años).

“Las algas es como volar, vuelan en el mar” (Tomás, 7 años).

“El tiburón es un cazador carnívoro que me da nervios” (Gabriel, 7 años).

Sobre los tipos de respuestas entregadas por niños y niñas

Podemos establecer que los tipos de respuestas entregadas por niños y niñas

emanaban de cinco conceptos, que se relacionan entre sí, otorgando a las definiciones un sello personal y único.

La figura n.º 6 muestra los conceptos que diferenciamos:

FIGURA N° 6. Conceptos asociados a las respuestas entregadas por niños y niñas.



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

Glosario de términos: Una mirada al imaginario infantil



GLOSARIO

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.

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.

Para el proceso de sistematización utilizamos las definiciones escritas y los dibujos, pues como comentamos en el capítulo 2, ambos son lenguajes válidos.

En cuanto a la conformación del glosario, podemos decir que fue estructurándose de acuerdo a los contenidos de las actividades, las especies que se encuentran en las salas de exhibición, los conceptos sugeridos en los paneles acrílicos transportables y, por sobre todo, el trabajo de los y las estudiantes que, como protagonistas de su aprendizaje, realizaban lo que a ellos y ellas más les gustaba e interesaba, o lo que más les desagradaba.

A

Abeja | Algas | Agua | Águila
Animales | Árbol | Araña | Arena | Aves



Abeja

(Domi, 5 años).

Algas



(Catalina, 7 años).



(Matilde, 7 años).

“ Es como volar, vuelan en el mar
(Tomás, 7 años).

Son hojitas que no son plantas de
verdad y viven paradas en el mar ”
(Fernando, 6 años).



Agua

“ *El agua es para tirar*
(Camilo, 5 años).

*El agua sirve para bañarme
y bañarme*
(Ian, 5 años).

Nos da vida, sin ella no viviríamos
(Amanda, 9 años).

*Es muy importante para las personas,
si no existiera, no existiríamos*
(José, 9 años). ”

Águila

“ *Vuela en el cielo*
(Valentina, 6 años).

Animales

Los animales son peces y libélulas
(Mateo, 4 años). ”



(Vicente, 6 años).



(Martín, 6 años).

Árbol



“ No es solamente una planta es la casa de los pájaros
(Emili, 6 años).

Es una planta
(Alonzo, 8 años).

Da sombra
(Damián, 6 años).

Es un ser vivo que necesita agua
(Martina, 6 años).

Es un ser vivo
(Sofía, 6 años).

Oxígeno
(María José, 9 años).

Es importante para los seres humanos y las plantas y animales
(Leonor, 9 años).

Una semilla que crece cada día
(Ailen, 5 años).

Criatura “viva”
(Domi, 6 años).

Nos da oxígeno y nosotros CO₂ ”

(Mateo, 7 años).



Araña



(Ely, 5 años).

“ Pican, no tienen huesos.
Pican fuerte
(Ely, 5 años).

Con ocho patas ”
(Máximo, 5 años).

Ave

“ Puede volar, es grande y tiene huevos
(Alonso, 5 años).

Tiene plumas
(Montserrat, 5 años).

Que vuela en el cielo y observa el mar
(Sofía, 7 años).

Es un animal que vuela y flota
(Bruno, 5 años).

Es un animal que tiene plumas,
huesos y puede volar
(Belén, 6 años).

Aves

“ Pueden volar, algunas son marinas. Se tiran
piqueros y pueden volar hasta las nubes
(Demian, 6 años).

Arena

Es donde se esconden los cangrejos
(Gaspar, 5 años).



(Elizabeth, 5 años).



(María, 8 años).



Basura | Biodiversidad | Biótico

Bosque | Búho

Basura

“ La basura contamina
y los animales se mueren
(Julieta, 5 años).

Lo que la gente tira al basurero
(Sofía, 5 años).

Biótico

Plantas
(Rafael, 7 años). ”

B

Biodiversidad



(Monserrat, 5 años).



(Catalina, 5 años).



Búho

Pone huevos
(Eysan, 6 años).



(Ayelen, 5 años).

Bosque



Bosques harta vegetación
hartos animales, hartos árboles
(Sebastián, 9 años).

Es un conjunto de árboles
y plantas
(Jacinta, 9 años).

Es la naturaleza
(Antonia, 9 años).

Es algo donde puedes
encontrar animales y plantas
(Elena, 6 años).

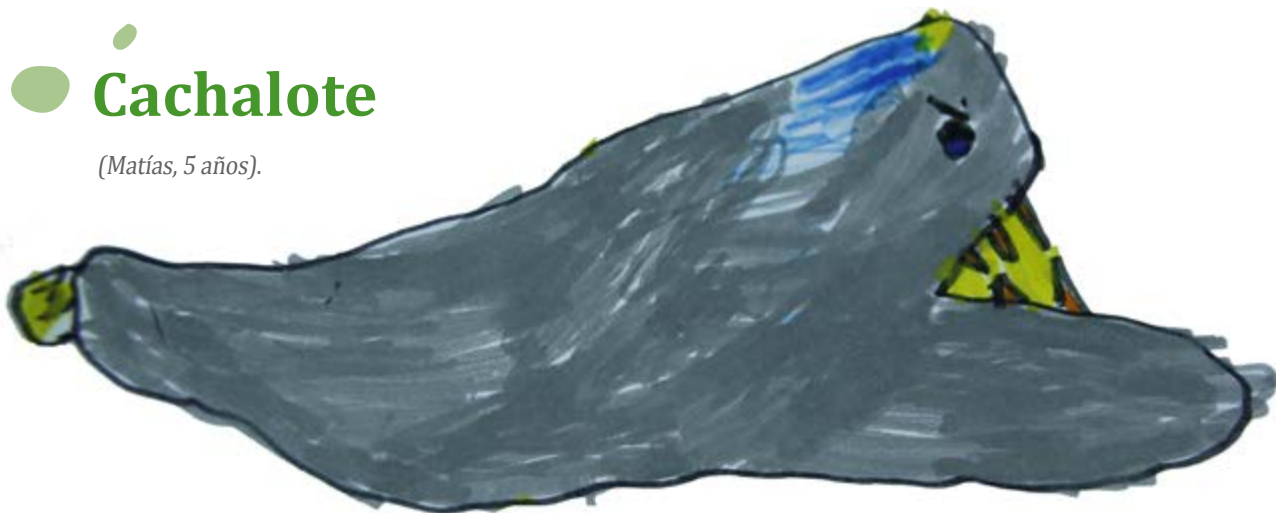




Cachalote | Cadena alimentaria | Calor
Cambio climático | Cangrejo | Caracol
Caracola | Caracola cebra | Caracoles
Carnívoros | Clasificar | Coipo
Conchita | Cóndor | Conejo | Contaminación
Contaminar | Coral

Cachalote

(Matías, 5 años).





Calor

“ Para mí el calor son los rayitos del sol que llegan a la tierra
(Isidora, 9 años).

Es importante para las plantas, el ser humano y no congelarse
(Andrés, 9 años).

El calor es cuando el sol se enoja, es lo que yo pienso
(Amely, 8 años). ”

Cambio climático

“ El cambio climático es producto del ser humano
(Violeta, 8 años).

Cadena alimentaria

Quién se come a quién
(Jesús, 12 años).

Cuando un animal come a otro animal y ese animal come a otro animal o planta
(Freya, 10 años). ”

Cangrejo

“ Es algo que aparece debajo
de la arena y pellizca
(Vicente, 7 años).

Es un animal que vive en la arena
y en el agua
(Anastasia, 7 años).

Pincha cuando los pisan,
como la araña. Tienen el cuerpo
duro por fuera
(Elizabeth, 5 años). ”



(María, 8 años).

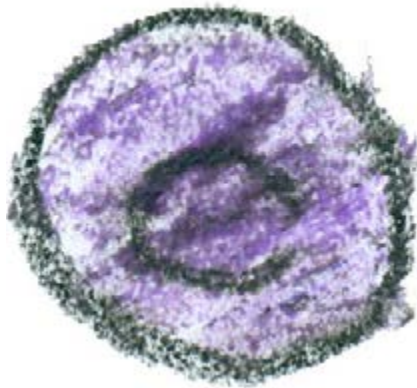


(Antonella, 6 años).



Caracol

“ *Es un bichito con caparazón*
(Isabella, 5 años).



(María, 8 años).

Caracola

Tiene un casco protector
(Fernanda, 7 años).

Caracoles

Es una cosa que tiene
una baba
(Agustín, 5 años).

Caracola cebra

Caracol cebra con rayitas
(Agustín, 4 años).

Carnívoros

Comen carne
(Florencia, 7 años).



Clasificar

“ Botar en orden
(Sofía, 5 años).



(Sofía, 5 años).

Coipo

Rata que come pasto y nada
(Cristóbal, 5 años).

“ El coipo es una rata de agua
(Camila, 5 años).



(Camila, 5 años).



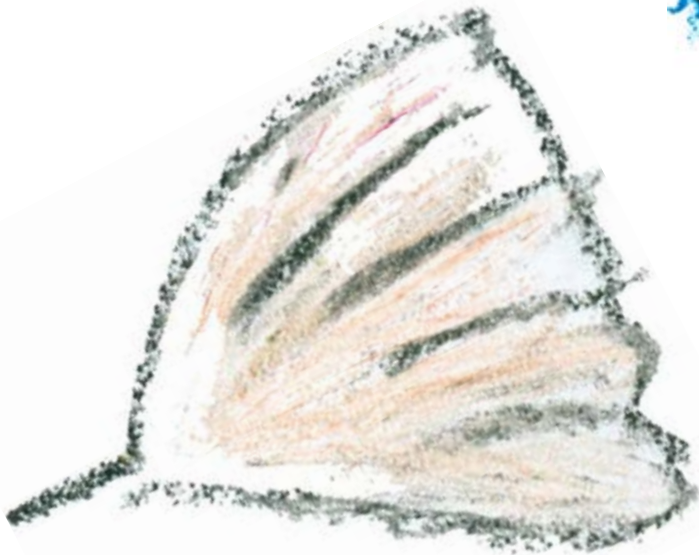
(Cristóbal, 5 años).



● Conchita



(Sin nombre, 5 años).



(Sin nombre, 5 años).

Cóndor

“ Es una ave que come conejos muertos, vuela grandes distancias

(Sergio, 7 años).

Ave grande y vuela

(Antonella, 5 años).

Tiene alas puede volar, pone sus huevos en la cordillera

(Renato, 5 años).



(Fernando, 5 años).



(Simona, 5 años).

“ El cóndor de Chile vive en las montañas

(Alondra, 10 años).

Cóndor es el escudo

(Maycol, 10 años).



Conejo

“ *Es un mamífero*
(Eysan, 6 años).

*Es un mamífero, es cuando
chupa teta*
(Sihara, 7 años).

El conejo es un ser vivo
(Sofía, 10 años).

Contaminar

*Es algo malo para el mar
y mueren los peces*
(Benjamín, 7 años).

Contaminación

*Los animales se mueren
con la basura*
(Fernanda, 5 años).

Coral

*Planta de colores que se
planta en el mar*
(Fernanda, 7 años).





Desertificación

“ Falta de agua
(Jesús, 12 años).

Deforestación

Cuando cortan árboles ”
(Freya, 10 años).

E

Estrella : Estrella de mar

(Matilde, 7 años).



Estrella

“ La estrella es un ser vivo
(Emiliano, 6 años).

Es como una estrella
del cielo, pero del mar
(Josefa, 7 años).

Estrella de mar

Cuando llega la ola se las lleva y
las devuelve a la costa y
se pegan en las rocas
(Damián, 7 años).

Es un animal con muchas patas,
es grande y come caracoles
(Florencia, 5 años).



(Anastasia, 7 años).

Es una estrella que
bajó del cielo
hasta el mar ”
(Florencia, 7 años).



Fauna | Flor | Flora | Flores | Foca | Fruta

Flor

“ Son la primavera
(Matilde, 7 años).



(Julieta, 5 años).

Fauna

Nuestros hermanos los animales.
No hay que matarlos
(Freya, 10 años).

Fauna es donde habitan los
animales
(Matilda, 9 años).

Flora

La flora son todas las flores
y plantas, hay que cuidarlas y
además no contaminan, porque
son vida y son parte del medio ambiente
(Stephania, 9 años).

Flores o arbustos que
nos dejan respirar y vivir ”
(Freya, 10 años).



Flores

“ Tienen raíces en la tierra
(Joaquín, 5 años).

Fruta

La fruta es un alimento que se come
(Naomi, 8 años).

Cosa que sale del árbol ”
(Ignacio, 9 años).

Foca



(Mateo, 6 años).



Garza cuca | Gato | Gaviota | Gusano de mar
Guinda | Guisante | Grupo

Garza cuca



(Sin nombre, 5 años).



Gaviota

(Vicente, 6 años).

Gato

Es un animal que hace miao
(Bernardita, 6 años).





Gusano de mar

“ *Es largo y tiene patitas*
(Noemí, 5 años).

Guisante

*Me hace ser fuerte
y crecer más*
(Gaspar, 7 años).

Guinda

Es una fruta que nos da vitamina
(Thomás, 10 años).

Grupo

Trabajan juntos
(Catalina, 10 años).

Familia ”
(Rafael, 7 años).



Insecto

“ *Una cosa pequeña que
no me gusta*
(Julieta, 9 años).



Jibia

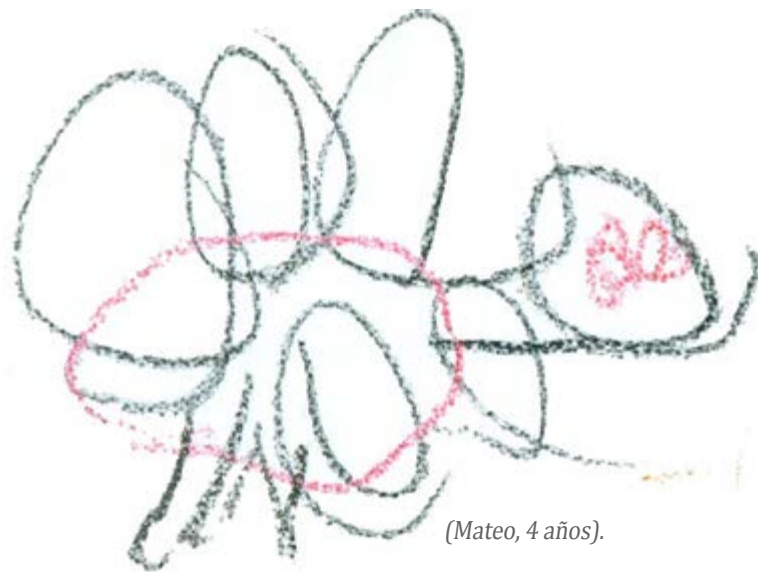
“ *Es un animal que tiene
cabeza y patas*
(Diego, 12 años).

L

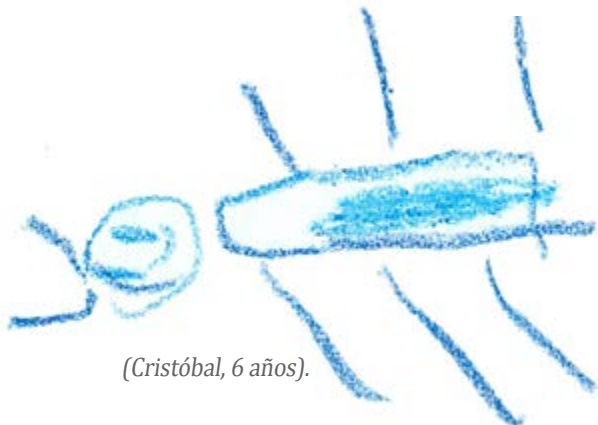
Lapa | Libélula | Luz | Lluvia

Lapa

“ Es algo que está pegadito
(Elisa, 5 años).



(Mateo, 4 años).



(Cristóbal, 6 años).

Libélula

“ La libélula vuela y tiene alas
(Cristóbal, 6 años).



Luz

“ *La luz nos sirve para la tele,
para las lámparas*
(Antonella, 8 años).

*Es algo que ilumina
el paisaje*
(Cata, 7 años).

*La luz es lo que produce
la energía*
(Amely, 8 años).

Lluvia

*La lluvia sirve para hacer
crecer las plantas,
es importante*
(Emilia, 9 años).

Agua que sale de las nubes
(Amanda, 8 años).

*Agua que cae de las nubes
que están en el cielo* ”
(Loreto, 5 años).

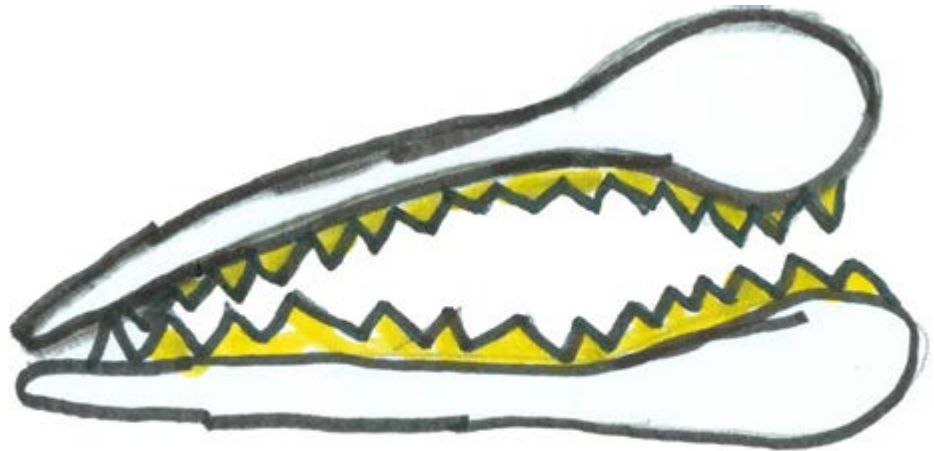
M

Mamífero | Mandíbula | Mar | Mariposa
Montaña | Muerte | Museo

Mamífero

“ Los mamíferos son seres vivos que maman leche de su madre, una de las características es que los mamíferos tienen pelos y también nacen vivíparos (Juan, 12 años). ”

Mandíbula



(Valentina, 11 años).



Mariposa

“ *La mariposa es un bicho volador que se come el polen de las flores*
(Constanza, 8 años).

No tiene huesos, vuela
(Vicente, 6 años).

Transformación
(Eloísa, 9 años).

Insecto
(María José, 9 años).



(Javiera, 5 años).



(Martina, 5 años).



(Belén, 5 años).

Mar

“ *Es grande, es la casa de los peces* ”
(Amanda, 4 años).

M



(Martín, 5 años).

Montaña

“ Es una tierra muy alta
(Alondra, 11 años).

Es súper grande
(Axel, 10 años).

La montaña es grande y tiene tierra
(Bruno, 9 años).

Es un conjunto de masa de tierra
que tiene volumen
(Renata, 9 años). ”



(Alondra, 11 años).

Muerte

“ Es para lo que nacemos
(Martín, 12 años).

Algo que pasa al final
de la vida
(Amanda, 8 años). ”

Museo

“ Yo no quería venir
al museo, quería ir a
Kidzania, pero ahora
quiero conocer los
animales
(Anais, 7 años).

Bonito, elegante.
Museo te amo
(Mayrhon, 7 años). ”



Oruga

“ *Animal largo*
(Branco, 8 años).

Son el principio de algo
(Martín, 12 años).

Es un insecto
(Elena, 6 años).

*Todos somos oruga...
Vamos creciendo y
descubriendo cosas* ”
(Fathi, 12 años).



Pájaro | Patitos | Pelicano | Peces | Pez | Pingüino
Playa | Pollo | Pulga de mar | Puma | Pulpo

Pájaro

“ *Pequeño, comen la comida que está
en el agua. No solamente vuelan,
también pueden estar en el agua*
(Elizabeth, 5 años).

Hace pio, pio ”
(Anahis, 3 años).



● Patitos



(Amanda, 4 años).

Pelícano



(Fernando, 5 años).

Peces

“ Son seres vivos, que viven en el agua
(Ignacia, 7 años).

Animales que los podemos comer
(anónimo, 7 años). ”



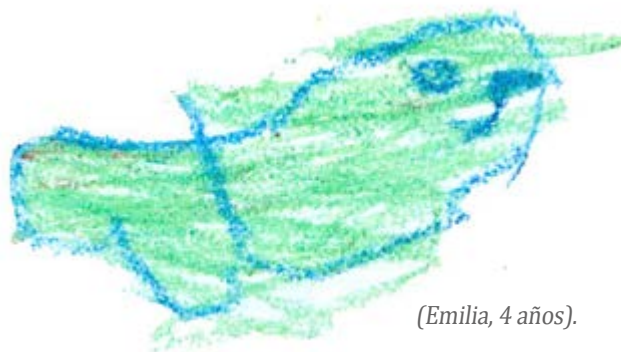


Pez

“ Es un animal
que nada por el agua ”
(Aracelis, 5 años).



(Bastián, 4 años).



(Emilia, 4 años).

Pingüino



(Álvaro, 5 años).

P



(Alondra, 5 años).

Playa

“ Es donde hay mucha arena
y agua
(Josefa, 4 años).

Agua salada con mucha
gente
(Gorka, 9 años).

Agua salada, arena,
animales y algas ”
(Diego, 9 años).

Pollo

“ El pollo está en el huevo,
como la libélula
(Mateo, 4 años).

Pulga de mar

Es un animal de mar ”
y es pequeñita
(Paul, 4 años).



Puma

“ Es un animal que es un depredador, que no hace ruido cuando va a atacar (Sergio, 7 años). ”

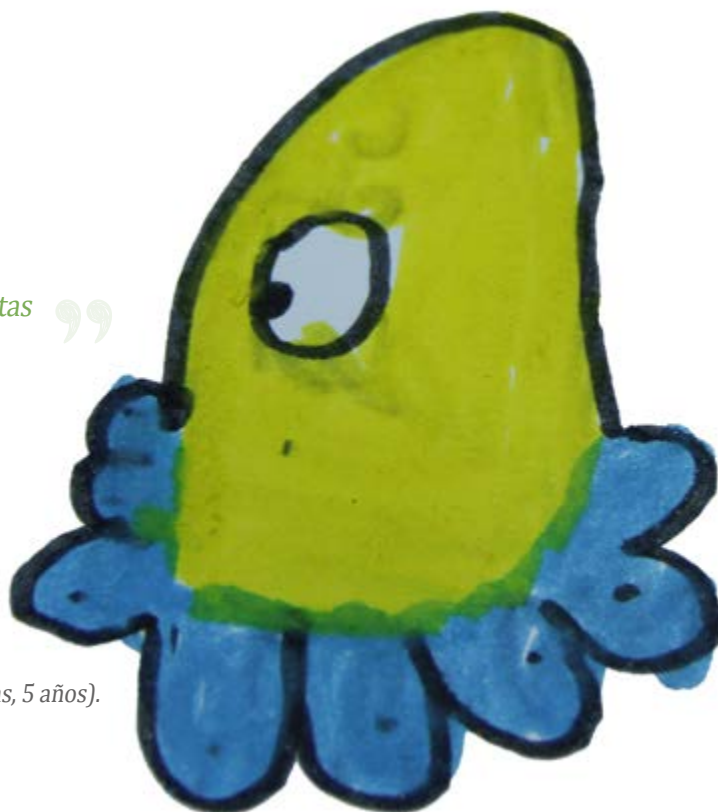
Es como un león, pero sin melena (Josefa, 7 años).

Animal que ataca (Valentina, 6 años). ”

Pulpo

“ Tiene muchas patas (Trinidad, 4 años). ”

(Matías, 5 años).



R

Raíces Reciclar Río

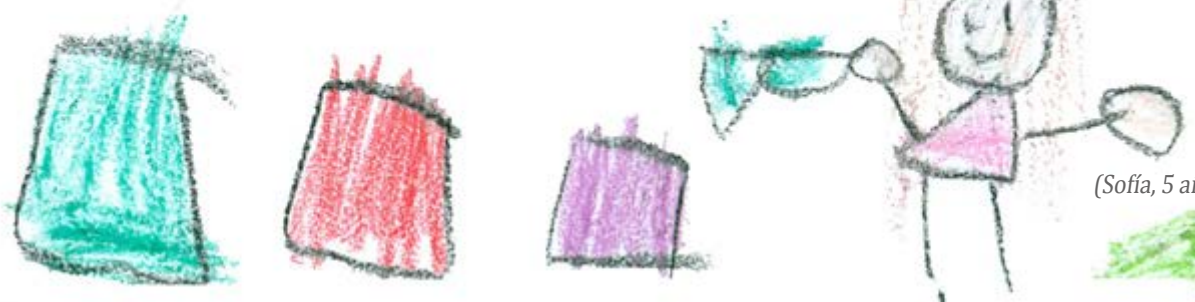
Raíces

“ La raíz sirve para que el árbol tome agua
(Emilia, 9 años). ”

Río

El río es una colita del mar
(Ignacio, 5 años). ”

Reciclar



(Sofía, 5 años).



Sol

“ *Es caliente*
(Suny, 7 años).

Donde se queman las personas
(Fernanda, 5 años).

El sol nos da calor
(Isabella, 4 años).

El sol es la energía
(Javiera, 4 años).

El sol es calor
(Santiago, 4 años).

Es redondo, da luz
(Javiera, 6 años).

Es una estrella. ”
(Maxi, 8 años).

Semilla | Sol | Sol de mar

Semilla

“ *Es para que uno coma, para alimentar.*
Sin sol no puede crecer
(María Paz, 5 años).

La semilla es un aliño y muy rica
(Julieta, 9 años).



(Fernanda, 5 años).

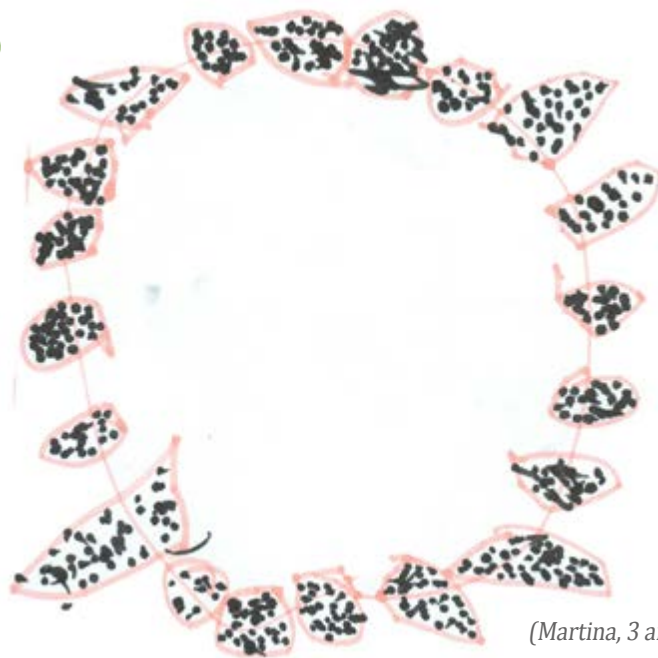


Sol de mar

“ *Es una estrella grande*
(Ian, 4 años).

*Es una estrella de mar, es chiquitito
y tiene muchas patas*
(Emilia, 5 años).

El sol de mar tiene 25 patas ”
(Franco, 5 años).



(Martina, 3 años).



(Sin nombre).



Taguas | **Tentáculo de pulpo** | **Tiburón**
Tiburones | **Tortuga** | **Tucúquere**

Taguas



(Diego, 7 años).

**Tentáculo
de pulpo**



(Renata, 4 años).



Tiburón

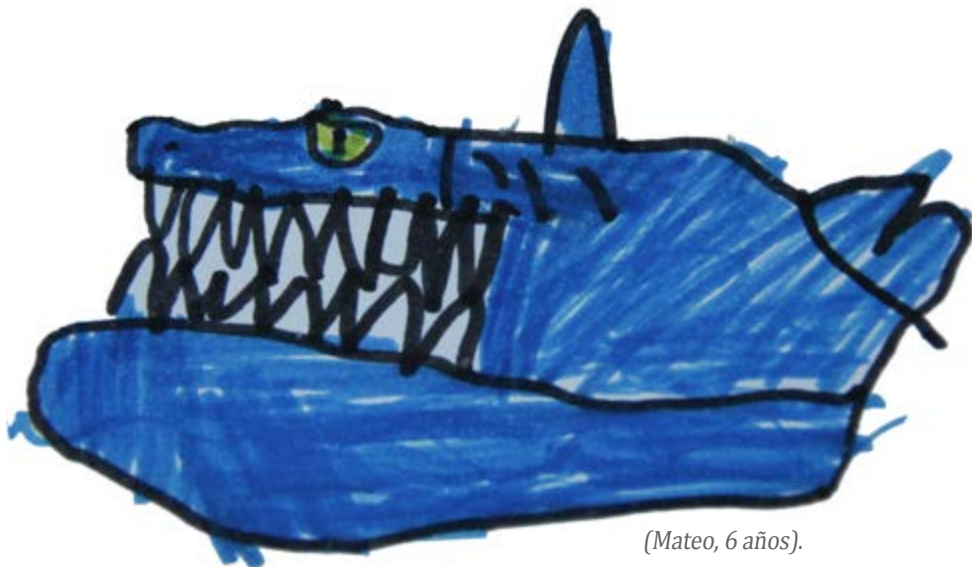
“ *Animal que tiene colita*
(Salvador, 3 años).

Es un animal que muerde
(Fiorella, 5 años).

Vive en el mar y come peces ”
(Juliano, 4 años).



(Amanda, 4 años).



(Mateo, 6 años).

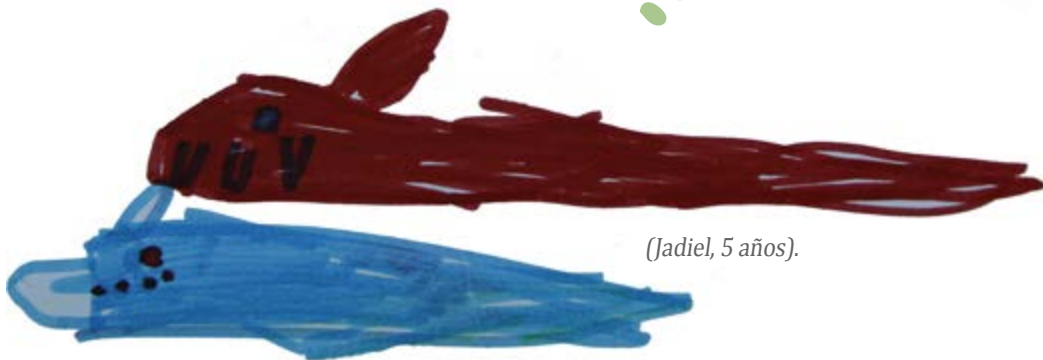


(Sin nombre).



(Paulo, 4 años).

Tiburones



(Jadiel, 5 años).



Tucúquere

“ *Es un ave*
(Tomás, 6 años). ”

Es un animal que vuela
por las noches
(Montserrat, 7 años). ”



(Martín, 5 años).

Tortuga

“ *La tortuga es lenta* ”
(Andrés, 6 años).



(Sin nombre).



(Vicente, 6 años).

V

Valle

“ Donde viven
los animales
(Benjamín, 8 años). ”

Volcán

“ Una piedra grande,
con un hoyo que tira lava
(Elías, 5 años). ”



Z

Zorro



(Vicente, 6 años).

Palabras finales

La infancia tiene su propia voz, su propia forma de expresarse, una voz nueva que refresca el conocimiento sobre el entorno natural y social. Sus ideas, nociones e imaginarios se construyen en la experiencia y en la relación que tienen con él y con lo que son capaces de pensar, crear y resolver en situaciones problemáticas.

Esta voz y expresión puede ser escuchada, leída o interpretada por medio de las diferentes formas de lenguaje que están a su alcance para comunicarse. El hablar les permite descubrir las palabras y con ellas los diferentes significados, es una especie de magia que les posibilita hacer presente cosas que no están o ideas que no pueden tocar. Cada palabra les entrega un mundo y son capaces de reproducirlo en dibujos, colores, formas, líneas y garabatos; un mundo que aprenden a plasmar y el que nosotros debemos interpretar de manera seria, sistemática y consciente de su importancia y valor.

Sin embargo, la sola recopilación de su voz no basta. Si no se hace uso de su aporte y definiciones, si no se les da un valor, solo formarán parte del anecdotario dentro del quehacer del Museo, un incidente gracioso o una actividad entretenida. La idea de recopilar y trabajar con los imaginarios es, por una parte, erradicar “lo gracioso” o “lo entretenido” como categorías displicentes o facilistas que ubican a niños y niñas en situaciones de desigualdad intelectual, ya que lo gracioso o lo entretenido son características que pueden recaer en todas las personas —no solo en niños y niñas— y que no están reñidas con la capacidad intelectual, nadie dijo que la sabiduría era “fome” y el conocimiento aburrido. Y, por otra parte, intentamos saldar deudas con las voces silenciadas: en el mundo de la ciencia lo adulto se ha mantenido como imagen de racionalidad, no siendo la infancia llamada a participar de la construcción del conocimiento. Finalmente, el ejercicio busca también nutrir nuestro diccionario del Museo para construir con él nuevos relatos museológicos, con otras palabras, otras definiciones y con otras imágenes.

Para lograr una participación real, en la que niños y niñas tengan la confianza, la autonomía y la independencia necesarias para desarrollarse plenamente, es indispensable que los adultos les otorguemos la posibilidad de expresarse en un ambiente respetuoso, cuidadoso y participativo, en el que seamos acompañantes responsables y comprometidos, que los guiemos y escuchemos de manera atenta y con la intención de integrarlos en la conversación y no solo incluirlos como informantes, instrumentos o sujetos de estudio.

Este ejercicio de propiciar la participación de niños y niñas no solo acontece en la familia, sino en todos los agentes involucrados de su cuidado y educación. Estamos conscientes de que niños y niñas deben ser protegidos y que, en ocasiones, los adultos debemos ayudarlos a superar ciertos obstáculos, no obstante, también debemos dar los espacios suficientes para que ellos y ellas tomen la decisión de seguir o solicitar esa ayuda. Esto no quiere decir que dejarán de necesitarnos o querernos, todo lo contrario, estaremos trabajando en conjunto para crecer como personas.

Como adultos no podemos desprendernos de nuestra responsabilidad en el crecimiento y la formación de niños y niñas. Sabemos que a veces la infancia

es vulnerada en sus derechos, que las personas en sus distintas etapas de adultez le falta el respeto y que, en algunas ocasiones, es obviada e invisibilizada.

Por tanto, es nuestro deber reconocer cuando estamos —a veces, sin darnos cuenta y por la fuerza de la costumbre— anulando su potencial al sobreprotegerlos, al considerarlos muy pequeños para opinar, al pensar en la infancia como una etapa poco útil en su momento, no dándonos cuenta de que es en esta etapa cuando debemos brindar el apoyo, como bien decía Gabriela Mistral “el futuro de los niños es siempre hoy, mañana será tarde”.

Con este ejercicio hemos intentado conocer los imaginarios de niños y niñas en el Museo de Historia Natural de Valparaíso. Buscamos e indagamos en diversos autores y descubrimos en nuestro quehacer algunas prácticas adultocéntricas, que modificamos en el proceso, ayudándonos a rehacer nuestras dinámicas educativas.

Sabemos que este es solo el inicio de un gran camino y que nos queda mucho que recorrer, estamos felices por este trabajo que nos ha puesto en perspectiva sobre nuestra relación con las infancias y sobre cómo debemos continuar en nuestra vida personal y profesional.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras queridas familias por brindarnos un apoyo incondicional. Por valorar y motivar nuestros sueños personales y el quehacer social que realizamos. Muchas gracias por el cariño y por estar siempre presentes.

A nuestros(as) estimados(as) compañeros(as) de las diferentes áreas de educación de los museos de Chile, por contribuir con su experiencia y calidez humana en este arduo pero maravilloso camino llamado educación.

A nuestra compañera Karla Rabi, que generosamente compartió su experiencia en la creación del primer libro de esta serie Imaginarios, la cual ha sido fundamental al ser el inicio de este trabajo de registro y recuperación.

Agradecemos a Irene De la Jara, gestora y motor esencial de esta publicación. Por creer firmemente en nosotras, por brindarnos la oportunidad de destacar y valorizar la labor educativa que se realiza en el Museo de Historia Natural de

Valparaíso y por su apoyo incondicional en esta aventura de investigar.

A Paola Uribe, de la unidad de Equidad de Género, quien inició este proyecto junto a Irene De la Jara y nos entregó su confianza y respaldo para este libro.

A Javiera Silva Parker de Equidad de Género, por continuar este hermoso proyecto de divulgación basado en la educación en los museos.

Nuestra gratitud a Andrea Torres, por sus claras orientaciones que nos permitieron resolver dudas e inquietudes en la redacción de este libro.

A Alan Trampe, Subdirector Nacional de Museos, por su compromiso en el desarrollo de los museos en Chile y por creer firmemente en la labor que desempeñan las áreas de educación de los museos.

Agradecemos al Museo de Historia Natural de Valparaíso y a su directora, Loredana Rosso, por confiar en los proyectos educativos que

proponemos, por brindarnos la libertad de participación con las comunidades y por destacar nuestra labor donde vaya.

A nuestros(as) compañeros(as), por estar siempre prestos(as) a colaborar y ayudar en lo que necesitemos como departamento, a todos(as) ellos(as) nuestros más sinceros agradecimientos.

Agradecemos a las siguientes comunidades educativas, porque sin ellas nada de esto hubiera sido posible: Colegio Alto Pequén, Jardín Infantil Plin Plin Serafín, Colegio Sagrada Familia, Escuela Ministro Zenteno, Escuela Ernesto Quiroz Weber, Colegio Carlos Cousiño, Colegio Libertadores, Abraham Lincoln College, Jardín Infantil Trompito de 7 Colores, Escuela Hernán Olguín, Colegio Speiro, Escuela Especial de Lenguaje Divina Misericordia, Escuela Paul Harris, Liceo María Franck de Macdougall, Coeducacional y Escuela Pacífico. Nuestro más sincero agradecimiento a todas las niñas y a todos los niños que participaron en esta maravillosa investigación, ya que nos permitieron generosamente ser parte de

su vida por un instante. A los y las docentes que con su entusiasmo transmiten a sus estudiantes el cariño por la enseñanza y a su compromiso por generar agentes activos en la educación.

Nuestros más sinceros agradecimientos a los(as) alumnos(as) en práctica y voluntarios(as) del Museo, quienes con su alegría, entusiasmo, compromiso y profesionalismo llenaron nuestros días de cariño, energía y buenas vibras para continuar y no decaer: Ángelo Villagrán, Fernando Soto, Mariel Díaz, Felipe Ibarra, Vanessa Gaete, Constanza Delgadillo, Paola Carrasco, Sebastián Lobos, Hanna Gokoslan, Javiera Serrano, Fernando Lepeley, Tomás Arismendi, Ricardo Ortis, Joaquín Veiga, Karina Puebla, Fernando Roco, Liseth Pereira, Valentina Toledo y Romina Umanzor.

Y a nuestras incondicionales compañeras del Departamento Educativo del Museo: Patricia Díaz y Cinthia Mora, porque sin su ayuda, compromiso y comprensión, nuestro camino hubiese sido más difícil. Muchas gracias por todo el apoyo.

Fuentes consultadas

Aguilera, C., 1922. Composición “Una visita al museo” [Documento]. Archivo Histórico del Museo de Historia Natural de Valparaíso.

Alfageme, E.; R. Cantos y M. Martínez, 2003. *De la participación al protagonismo infantil.* Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Álvarez, J.; J. Rojas, E. Cabezas, C. Ruiz, O. Torres y E. Castro, 2015. *Del buen salvaje al ciudadano.* Santiago de Chile: JUNJI.

Barrios, E., 1915. *El niño que enloqueció de amor.* Santiago de Chile: Heraclio Fernández Impresor.

Bernhardt, N.; O. Dysthe y L. Esbjorn, 2013. *Enseñanza basada en el diálogo.* Copenhague: Skoletjenesten y Fagbokforlaget.

Calvo, C., 2017. *Ingenuos, ignorantes, inocentes, de la educación formal a la escuela autoorganizada.* Santiago de Chile: JUNJI.

Cajiao, F., 1997. El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento. *Revista Colombiana de Psicología* 5-6: 178-189 [en línea]. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15975> [Fecha de consulta: 16-06-2019].

Castoriadis, C., 2013. *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona: Tusquets.

Chang, S. y K. Henríquez, 2013. Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, n.º 45 [en línea]. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120034301/ChangSpino.pdf> [Fecha de consulta: 21-05-2019].

Corvera, N., 2011. Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad XXV* (2): 73-99.

Cussiánovich, A. y A. Márquez, 2002. Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia – Oficina Regional para América del Sur, p. 196 [en línea]. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf> [Fecha de consulta: 02-05-2019].

De la Jara, I., 2013. *Infancia y patrimonio: Los objetos queridos*. Santiago de Chile: DIBAM.

----**2018.** Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos* 1: 47-67.

Díaz, I., 2002. ¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Québec. *Artigrama* 17: 493-516.

Duarte, C., 2012. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década* 20 (36): 99-125. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005> [Fecha de consulta: 14-04-2019].

Etimologías de Chile: Diccionario que explica el origen de las palabras, 2019. Infancia [en línea]. Disponible en: <http://etimologias.dechile.net/?infancia> [Fecha de consulta: 29-04-2019].

Gaitán, L., 2015. Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. *Servicios Sociales y Política Social* 32: 25-39.

Henríquez, C.; A. Vivar y R. Pérez, 2016. *Museo de Valparaíso, sus inicios* [en línea]. Disponible en: <https://www.mhmv.gob.cl/sitio/Contenido/Publicaciones/72313:Museo-de-Valparaíso-sus-inicios> [Fecha de consulta: 02-09-2019].

Herrera, C. y A. Aravena, 2015. Imaginarios sociales de la infancia en la política social (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13 (1): 71-84.

Jaramillo, L., 2007. Concepción de infancia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte* 8: 108-123.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2009. *Espacio educativo: un espacio para la exploración*, módulo 2. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Fuentes consultadas

Kohan, M., 2007. *Los ojos de la infancia.* Dossier - Universidad Diego Portales [en línea]. (8). Disponible en: <http://www.revistadossier.cl/los-ojos-de-la-infancia/> [Fecha de consulta: 15-06-2019].

López, A., 1999. *Metodología de la investigación.* Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Ministerio de Educación, 2018. Bases Curriculares de la Educación Parvularia [en línea]. Santiago de Chile: Mineduc. Disponible en: <http://parvularia.mineduc.cl> [Fecha de consulta: 24-03-2019].

Moreno, A., 2018. Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: Rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En *Infancia, juego y corporeidad [una mirada al aprendizaje desde el sur global]*. M. Mendoza y M. Alberto (eds.) , pp. 13-30. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Moscoso, M., 2008. La mirada ausente: Antropología e infancia. En *Aportes Andinos* n.º 24. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, [en línea]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10644/1038> [Fecha de consulta: 15-04-2019].

Museo de Historia Natural de Valparaíso, 2019. Historia [en línea]. Disponible en: <https://www.mhmv.gob.cl/636/w3-propertyvalue-42328.html?> [Fecha de consulta: 05-05-2019].

Núñez, P., 2013. *Cuentos infantiles de biodiversidad, zona norte chico.* Santiago de Chile: EXPLORA-CONICYT, Centro de estudios avanzados en zona áridas (CEAZA) y IEB.

Pavés, I., 2012. Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* 27 [en línea]. Recuperado de: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479> [Fecha de consulta: 15-04-2019].

Pérez, A. M., 2009. *De los imaginarios a las representaciones sociales: Notas para un análisis comparativo* [en línea]. Disponible en: <http://ces.unne.edu.ar/publicaciones/17-Perez.pdf> [Fecha de consulta: 19-03-2019].

Pérez, R., 2006. Patrimonio fotográfico en su dualidad de continente y contenido: preservación y gestión. Tesis para optar al magíster en bibliotecología e información. Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Randazzo, F., 2012. Los imaginarios sociales como herramientas. *Revista Imagonautas* 2 (2): 77-96.

Real Academia Española (RAE): Diccionario de la lengua española, 23.^a ed. [en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de consulta: 01/05/2019].

Ríos, I., 1995. El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra* 72 [en línea]. Disponible en: http://file:///C:/Users/nose/Desktop/libros/27_Rios_72para%20lenguaje.pdf [Fecha de consulta: 15-06-2019].

Rodríguez, G; J. Gil y E. García, 1996. Metodología de la investigación cualitativa [en línea]. Disponible en: <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf> [Fecha de consulta: 08-10-2019].

Rojas, L. y M. Suárez, 2008. El lenguaje como instrumento de poder. Avance de la investigación del mismo nombre, adscrita a la línea: Sociolingüística y afines, de la Maestría en Lingüística [en línea]. Disponible en: <http://file:///C:/Users/nose/Desktop/libros/Dialnet-ElLenguajeComoInstrumentoDePoder-3324331.pdf> [Fecha de consulta: 16-06-2019].

Salazar, G. y J. Pinto, 2002. *Historia contemporánea de Chile*, V. Niñez y juventud. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Subdirección Nacional de Museos 2018. Informe usuarios en delegaciones que asistieron a los museos regionales y especializados del SNPC año 2018 [en línea]. Disponible en: https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90028_archivo_01.pdf [Fecha de consulta: 15-07-2019].

----- **2019.** La primera infancia aumenta sus visitas a museos - Subdirección Nacional de Museos [en línea] Disponible en: <https://www.museoschile.gob.cl/sitio/Contenido/Noticias/90500:La-primera-infancia-aumenta-sus-visitas-a-museos> [Fecha de consulta: 15-07-2019].

Veas, G., 2017. *Serie de Hojas para el Jardín* n.º 14, 15, 16. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Vergara, A.; M. Peña, P. Chávez y E. Vergara, 2015. Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad* 14 (1): 56-65.

Fuentes consultadas

UNICEF, 1990. Convención sobre los derechos de los niños, ratificado por Chile en 1990 [en línea]. Disponible en: https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Convencion%20derechos%20web.pdf [Fecha de consulta: 24-03-2019].

----- **2013.** *Superando el adultocentrismo*, cuadernillo n.º 4 [en línea]. Disponible en: <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf> [Fecha de consulta: 23-02-2019].

El libro *La colita del mar. Imaginarios infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso* es una invitación a conocer y visibilizar el pensamiento de niñas y niños con respecto a los contenidos exhibidos en la exposición permanente del Museo. La expresión de ese pensamiento permitió elaborar un glosario de términos para construir nuevos discursos museológicos.

Esta publicación —la segunda de la serie **Imaginarios**— es el corolario de un largo trabajo realizado por sus autoras, con docentes y estudiantes de la Región de Valparaíso. Como profesionales del área educativa del Museo de Historia Natural de Valparaíso, Alejandra Baradit y Andrea Vivar no solo han innovado desde el punto de vista didáctico y metodológico, también han podido revisar los cruces epistemológicos en torno a la infancia, planteando la necesidad de propiciar espacios de participación y protagonismo para niñas y niños.



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile