



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR: EL PATRIMONIO DE LO COTIDIANO



SERIE: ITINERARIO Y MEMORIA DEL BICENTENARIO
ARCHIVO VISUAL DEL MUSEO DE LA EDUCACIÓN GABRIELA MISTRAL



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR: EL PATRIMONIO DE LO COTIDIANO

MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA
IRENE DE LA JARA MORALES

SANTIAGO DE CHILE
2008

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° 177303
ISBN N° ISBN N° 978-956-244-209-1
© Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos - Museo de la Educación
Gabriela Mistral
RUT 60.905.000-4
Chacabuco 365, Santiago de Chile
(56 2) 681.81.69
Responsable legal: Nivia Palma Manríquez

Textos y edición: María Isabel Orellana Rivera - Irene De la Jara Morales
Investigación histórica: María Isabel Orellana - Natalia García-Huidobro

Selección de fotografías: María Isabel Orellana, Irene De la Jara, María
Fernanda Martínez

Imágenes:
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral
Fotografías digitales (ambientaciones y objetos de la colección): Cristian
Becker

Fotografía de portada: Ambientación Sala de Clase, Exposición
Permanente, Museo de la Educación
Gabriela Mistral. Fotógrafo: Cristian Becker.

Fotografía de portada interior: Fotografía de portada interior: Maqueta de
fruto rojo, con embrión visible, utilizada para la enseñanza de la Botánica.
Fotógrafo: Cristian Becker

Primera Edición: diciembre 2008
1.000 ejemplares

Diseño: Paulina Manzur Morales
Impresión: Valente

A los niños y niñas que han dado sentido a los objetos de este libro, especialmente a los nuestros, Felipe Letelier Orellana y Diego, Sebastián e Ignacio Andrade De la Jara

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente a todas las personas que hicieron posible la realización del tercer volumen de esta serie, en especial, a los funcionarios del Museo de la Educación Gabriela Mistral, por el compromiso y responsabilidad con que ejercen la tarea de resguardar y difundir el patrimonio del Estado.

Vayan también nuestros agradecimientos a los profesionales que participaron en la elaboración de este libro:

Cristian Becker, por la paciencia, rigurosidad y cariño con que tomó las fotografías.

Paulina Manzur, por su compromiso en el trabajo y su sensibilidad en lo cotidiano.

María Fernanda Martínez, por la seriedad, honestidad y energía con que enfrentó este nuevo desafío.

Daniela Doren, por su diligencia, colaboración y permanente buena disposición.

Finalmente, queremos expresar un especial agradecimiento a nuestro público infantil, que con su sabiduría y experiencia nutre, a diario, el conocimiento del museo y nos obliga a interrogarnos, permanentemente, sobre el patrimonio en sus múltiples formas.

CONTENIDOS

🌀	Agradecimientos .....	..: 11
🌀	Presentación .....	..: 15
🌀	Mobiliario y material escolar: un universo de significaciones .....	..: 17
🌀	Primera Atmósfera .....	..: 49
🌀	Pedagogía y Patrimonio, reconstruyendo nuestra memoria .....	..: 51
🌀	Segunda Atmósfera .....	..: 73
🌀	Grandes desafíos colectivos en la formación de la carrera docente .....	..: 75
🌀	Tercera Atmósfera .....	..: 83
🌀	Principios y herramientas en el arte de enseñar .....	..: 85
🌀	Cuarta Atmósfera .....	..: 129
🌀	Agentes educativos y construcción de la ciudadanía .....	..: 131
🌀	Infancia y patrimonio .....	..: 149
🌀	El objeto ausente .....	..: 167
🌀	Palabras finales .....	..: 171
🌀	Bibliografía .....	..: 175

PRESENTACIÓN

El banco del colegio, el viejo pizarrón de madera, son objetos que forman parte de la identidad del sistema educativo chileno, que en su momento configuraron silenciosos componentes del entorno y que hoy constituyen un valioso referente de cómo se vivió y construyó la escuela en un momento determinado, con sus contextos y matices.

En estas páginas, objetos y mobiliario dan cuenta de diversas concepciones, reformas y modernizaciones del sistema educativo, que representan conceptos y puntos de vista que nos hablan de una evolución y una constante búsqueda para centrar el trabajo en lo humano.

Este tercer volumen de la serie “Itinerario y memoria del Bicentenario. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral”, consolida el trabajo conjunto entre el Museo de la Educación Gabriela Mistral y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, instituciones que han emprendido el desafío de llegar al año 2010 con esta colección, que intenta acercar a la memoria colectiva aquellos hitos y procesos que han construido el sistema educativo en nuestro país.

Carlos Eugenio Beca Infante
Director
CPEIP



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR:
UN UNIVERSO DE SIGNIFICACIONES



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR: UN UNIVERSO DE SIGNIFICACIONES

“El equipamiento y su organización cumplen un rol facilitador en las unidades educativas. El espacio habitual de las escuelas y liceos debe ser visto como una oportunidad de aprendizaje, los espacios al aire libre, circulaciones y accesos, pueden ser buenos aliados de la actividad educativa, al servir de apoyo a las diferentes metodologías que se llevan a cabo a lo largo del proceso educativo; la experimentación, la investigación, el debate, convivencias, trabajo en equipo y exposiciones entre otras”. Con este párrafo se inicia el texto con que la Ministra de Educación presentó, en noviembre de 2006, el manual de apoyo para la adquisición de material escolar elaborado por el MINEDUC y la UNESCO, manual que refleja la importancia que este tema ha ido cobrando a través de los años y la función que se le asigna a la hora de mejorar las condiciones de las instalaciones del aula y su entorno.

Hablar de mobiliario escolar, en la actualidad, nos lleva casi de inmediato a nociones como comodidad, ergonomía, funcionalidad o durabilidad, nociones que, si bien todavía no están presentes en todos los establecimientos educacionales del país, han ido paulatinamente legitimándose al interior de las escuelas, tanto desde el punto de vista institucional como de las prácticas docentes y las demandas de los y las estudiantes. Este mobiliario dirige nuestra mirada al medio ambiente del aula, sus condiciones físicas, la adaptabilidad de los materiales a distintas necesidades

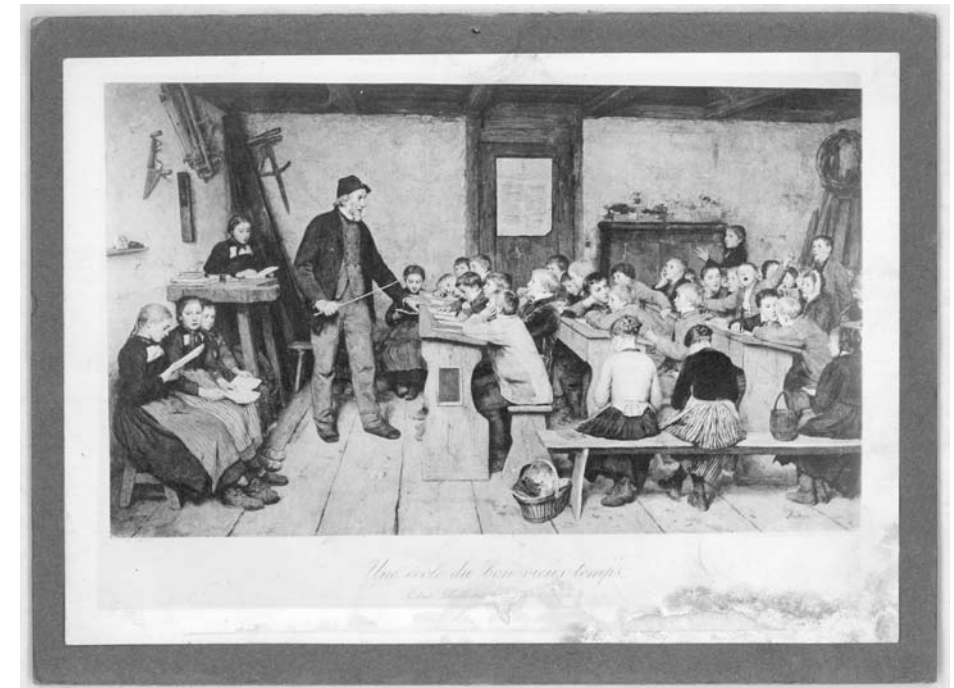
educativas y pone en relieve la obligación de proporcionar un ambiente de confort, bienestar e infraestructura que permita que los estudiantes que allí se educan puedan gozar de las condiciones físicas necesarias para un buen aprendizaje. Condiciones que también se asocian al perfeccionamiento de materialidades y formas, las que han experimentado, a su vez, un cambio radical durante este proceso.

Una herencia del período colonial fue la escasez y austeridad del mobiliario, *“la España absolutista ignoró la necesidad de una enseñanza primaria extensa en la metrópolis y la escatimó avaramente en las colonias”* (Labarca, 1939). Esto se tradujo en condiciones de precariedad y pobreza al interior de la escuela: troncos o asientos muchas veces traídos por los mismos niños, uno que otro pupitre y escaso material de apoyo, fueron la regla general. A inicios de la República, de forma gradual, esta situación comenzó a experimentar algunas modificaciones, pero no estuvo exenta de abandono y precariedades. *“Si los locales constituyeron un problema considerable en el desarrollo de la educación primaria popular, el mobiliario y los útiles para el funcionamiento de las escuelas constituyó aún un problema mayor. Abundaban, especialmente en la década de [1850], las descripciones sobre mobiliarios miserables o carencia total de ellos... Por lo general las suscripciones que levantaban visitadores, autoridades locales o preceptores alcanzaban para confeccionar algunas mesas, bancas, reparar las existentes y comprar los útiles indispensables para los niños más pobres...”*

Fue común durante esta época que los preceptores aportaran el mobiliario o parte de éste...

En la ley orgánica de Instrucción Primaria de 1860 se estatuyó como responsabilidad del gobierno central el dotar a las escuelas de mobiliario, útiles y textos necesarios” (Egaña, 2000).

A pesar de esta legislación, este escenario fue variando muy lentamente, respondiendo principalmente a las demandas que se hacían desde cada recinto y no



Reproducción de un cuadro titulado "Una escuela antigua". La imagen se centra en el interior de una sala de clase, con niñas y niños sentados en bancas y pupitres y un hombre adulto dirigiéndose a ellos con un puntero.



Alumnos del IV año B de la Escuela
Federico Errázuriz, en clase de Geografía.
1930.



Alumnos en sala de clase del Santiago College.
1980.



a una política general que permitiera dotar a las escuelas de mejor infraestructura. Según María Loreto Egaña (2000), los problemas de mobiliario constituyeron un obstáculo importante para el desarrollo de la educación primaria popular *“las descripciones referidas a los niños que permanecían de pie o sentados en el suelo, a los asientos que debían traerse de las casas, a los turnos que debían hacer para escribir en la única mesa de la escuela, fueron frecuentes en la década del cincuenta. Treinta años más tarde persisten los problemas; se expresa que el mobiliario es escaso, anticuado y que está muy deteriorado; la afluencia de alumnos hace que ‘muchos... se ven obligados a permanecer de pie o sentados en las ventanas por falta de bancas’ ...”*.

El siglo XX y sus nuevas metodologías educativas, acompañan una transformación lenta, pero mucho más cualitativa. Entre 1900 y 1950, existía una mayor diversidad de mobiliario *“caracterizada, fundamentalmente, por la utilización preferencial de la madera sólida, la diversidad de formas, dimensiones y la poca versatilidad de desplazamiento del mobiliario en general”* (MINEDUC/UNESCO, 2006). Con el paso del tiempo, y la adopción de nuevas filosofías y metodologías de enseñanza, las formas y los materiales también se fueron transformando. Entre 1950 y 1980 *“es común el uso masivo del mobiliario de madera sólida, destacándose el empleo del raulí y del coigüe como materias primas. Existe una mayor independencia de la silla y el pupitre y una tendencia a formas y dimensiones más definidas, debido al desarrollo de un sistema centralizado de compras”* (MINEDUC/UNESCO, 2006). Pasarán todavía varios años más antes que, aspectos como la combinación de materiales, la estandarización de la seguridad, los diseños y las dimensiones, formen parte de las preocupaciones de las autoridades educativas. El decreto N° 548, de 1988, normó las dimensiones y formas del mobiliario y definió los tamaños para alumnos y alumnas de Enseñanza Básica y Media. En el año 2002 entraron en vigencia normas internacionales y organismos de control de calidad que certifican y normalizan los criterios utilizados¹.



Banco escolar utilizado en Chile a inicios del siglo XX.

1. Manual de apoyo para la adquisición de material escolar, MINEDUC/UNESCO, 2006.





Pupitre unipersonal usado en Punta Arenas a principios de siglo XX.



Mesa y silla individual construidas en raulí.



Sin embargo, más allá de la funcionalidad, la calidad o el diseño de estos elementos, hablar de la evolución del mobiliario y los materiales escolares, es hablar también de la historia de la educación, de las filosofías subyacentes, de los modos de organización, de los regímenes políticos, de la tolerancia o la intolerancia hacia la diferencia y la diversidad del aula; en definitiva, de cómo los procesos se ponen en marcha, evolucionan o retroceden. En este contexto, con el uso, tanto muebles como material didáctico van “tiñéndose” de patrimonio, en una transformación, a veces lenta, en la que adquieren una dimensión más allá de lo físico, en donde emergen nuevos y antiguos discursos, en donde se entrecruzan relatos e historias personales y colectivas: los rayados en los bancos, las innumerables capas de pintura, el deterioro natural y el abandono de ciertos materiales, dan cuenta del paso del tiempo y los cambios de usos. Estas transformaciones, los constituyen, lentamente, en objetos patrimoniales, con toda la carga subjetiva y simbólica que esto implica (quién los define, por qué se seleccionan, para qué se conservan...).

El mobiliario nos habla, desde el espacio escolar, no sólo de sistemas educativos y formas de aprendizaje, también nos recuerda la forma en la que se producen y reproducen las transformaciones educacionales o los períodos de inmovilización, nos habla de relaciones de poder, conservadurismo, resistencia, disciplina, castigo, violencia, indiferencia, creatividad, cambios y status quo. A través de innumerables relatos, nos cuenta múltiples historias, dejando entrever también múltiples representaciones de lo cotidiano. Incidentalmente, es este “aire cotidiano” que rodea al mobiliario, lo que lo relega, muchas veces, a una categoría de accesorio secundario, de escenografía, de soporte de materiales didácticos, más que de relato en primera persona. Esto juega en contra de la documentación de cada pieza: un banco en una sala, es uno de entre muchos bancos; un pizarrón, el soporte en que el maestro o maestra plasmará el conocimiento impartido en la lección diaria; un estante, el contenedor de los materiales del curso. Es por esto que su transición a



Banco unipersonal con silla adherida y tapa en forma de plano inclinado para escribir sobre él. Tanto al interior como en la superficie es posible apreciar inscripciones realizadas por alumnos o alumnas que en algún momento lo utilizaron.



Inscripción del interior de un banco unipersonal, en la que se lee la siguiente frase: "Jesús es la vida y él te puede salvar".

objeto patrimonial es silenciosa, sin el bullicio y la espectacularidad que provocan las obras de arte que componen un paisaje "monumental" que "justifica", para muchos, su puesta en valor.

Esta mutación permite que, en algún momento, por una intención deliberada de uno, o unos cuantos, estos objetos se trasladen física o simbólicamente a otro espacio, también cargado de alteridades y subjetividades, donde emergen como objetos de museo. Así, pasan a formar parte de colecciones, de clasificaciones, de disposiciones y catalogaciones, en que se reúnen, recontextualizan y resignifican elementos muchas veces antagónicos, o no dialogantes, en su contexto de origen. Aquí, cobran nuevos sentidos y rescatan otras identidades en un espacio recreado, en que deliberaciones y negociaciones de otros los reinstalan en el espacio público como objetos con valor patrimonial; valor que, dicho sea de paso, no es asignado por las instituciones sino por las propias comunidades que les atribuyen un sentido real y, de una u otra forma, legitiman que atraviesen este umbral. Como señala Audrerie (2003), el patrimonio "*no es más el bien del cual heredamos, sino el bien constitutivo de la conciencia colectiva de un grupo*".

Ahora bien, ¿qué es lo que sucede cuando este mobiliario traspasa las puertas del museo? ¿qué es lo que lo convierte en parte de una colección? ¿cómo y por qué opera esta transformación? ¿qué rol juegan el público, el contexto, la institucionalidad y el ambiente del museo en el surgimiento de estas nuevas significaciones?

El mobiliario escolar, constituido, de ahora en adelante en objeto "museable", no sólo refleja el paso del tiempo y los cambios de estética y estilo, también revela la noción de museo, los contextos sociales y políticos, las visiones de mundo y de ciudadano, de profesor y de alumno. En el recorrido por la exposición se genera una





Una pareja de estudiantes
trabajando con un
microscopio.



Comedor de la Escuela Normal de
Preceptores de Santiago. 1902.



reflexión en torno a múltiples universos de identidades, en los que las colecciones son sólo la punta de un iceberg, el resultado tridimensional de una visión patrimonial compartida socialmente que se nutre de complejas subjetividades.

Siempre que nos enfrentamos a la pregunta de cómo se configura la trayectoria² de las colecciones de un museo, debemos evidentemente interrogarnos acerca del acervo que custodian y cómo éste se ve afectado por decisiones y negociaciones que tienen que ver tanto con aspectos internos como externos. En este sentido, es necesario subrayar que las colecciones museales están profundamente marcadas por su contexto de origen y por las representaciones sociales de quienes, de una u otra forma, se vinculan con ellas. Sin embargo, estos objetos -despojados de su función de origen- han sido arrancados de su contexto, desplazados e integrados en un argumento nuevo (Recht, 2008). En este intento, el museo pone en marcha un proceso, en el que construye sus objetos, apoyado en representaciones que se nutren de los imaginarios, expectativas, prejuicios, necesidades, intereses... que conservadores, investigadores, públicos y educadores, poseen sobre estos elementos.

Al interior del espacio museal, estos objetos son sometidos a un proceso riguroso de investigación, documentación y catalogación, de donde surge la información, muchas veces fragmentada, que nutre tramas narrativas, guiones y publicaciones, configurando el conocimiento que aquí se genera, difunde y expone. Pero, al mismo tiempo, las valoraciones y roles que se le asignan a estos objetos se relacionan con un contexto institucional que condiciona el desarrollo y la evolución

2. Cuando aludimos a la noción de trayectoria en el contexto del museo, nos referimos al concepto desarrollado por Pierre Bourdieu, entendido como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente, o un mismo grupo, en un espacio en construcción sometido a incesantes transformaciones. Para mayor información, leer Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Ediciones du Seuil, París, 1994.



Tercera Atmósfera: material para la enseñanza de la Ciencia.





Maquetas de fruto rojo, higo y poroto utilizadas en clase de Biología.



Microscopio recto marca Ernts Leitz Wetzlar.





Implementos de cocina (sartén, mazo, cucharón y tenedores) utilizados en las cantinas escolares de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez y de la Escuela Normal N°1 de Niñas.

de estas colecciones. En el caso específico del Museo de la Educación Gabriela Mistral, hechos históricos como los 400 años de la fundación de Santiago, la creación de las escuelas normales, los congresos pedagógicos, la época de los gobiernos radicales, las reformas educativas, el golpe militar de 1973 y el nuevo contexto post dictadura, son elementos que se deben considerar para entender por qué surgen sus colecciones y cuáles son las características que las definen en la actualidad³. Sus objetos, además de la información de la que disponen, son portadores de múltiples mensajes, implícitos y explícitos, que reflejan representaciones y contradicciones institucionales. Así, el rol del Estado, la pugna entre instituciones en materia de educación, la participación de organizaciones civiles, el concepto de institución, el rol de los museos en la conservación del patrimonio y la transmisión del conocimiento, las reflexiones epistemológicas subyacentes, las finalidades de la oferta museal e, incluso, la ausencia de temáticas, son elementos que cobran sentido en variadas interpretaciones.

Una vez que se ha puesto en marcha este universo de significaciones que emana del mobiliario convertido en objeto de museo y recontextualizado al fragor de interpretaciones subjetivas, los y las visitantes se convierten en el blanco de las estrategias puestas en obra para atraer su atención a este espacio. Es en ese momento donde cobra importancia el relato, esa figura “seductora” de la que nos habla Botbol (2007), que permite que se tejan lazos entre diferentes elementos del discurso: el relato “*da al museólogo la ocasión de asegurar plenamente su postura de mediación y de interpretación y responde a la demanda de sentido expresado por los visitantes.*”

En su forma literaria, el relato lleva al lector a través de secuencias narrativas cuidadosamente dispuestas por el autor, con resortes dramáticos, suspensos,

3. Cf.: Volumen I de esta misma serie: Orellana, María Isabel, Educación: improntas de mujer, DIBAM/MEGM, 2007.



anticipaciones, vueltas atrás. Trasladado a la concepción de una exposición que se visita libremente en el espacio y en el tiempo, esto quiere decir acompañar al visitante a través de un recorrido ordenado y rítmico, es concebir una verdadera dramaturgia de la visita, con momentos dedicados a la narración -introducción, recuperación, puntos de síntesis-, pero también momentos dedicados a deambular y experimentar libre y convivialmente”.

Durante la exposición -instrumento en el que tanto relatos como objetos toman sentido-, el museo interviene con sus objetos y sus discursos un espacio público portador de significados, cruzado transversalmente por una comunidad heterogénea (prerrequisitos, capital cultural, pertenencia social y cultura de origen) y, por ende, por diversas representaciones del patrimonio. Este complejo entramado de elementos configura esos “malentendidos interculturales” de los que nos habla García Canclini, los que se expresan con fuerza en el museo. Cuando ponemos a disposición de nuestras audiencias -generalmente ausentes de su proceso de elaboración- los contenidos temáticos que se han considerado pertinentes, primero, de colectar, conservar e investigar y, luego, de exhibir y divulgar, estamos poniendo también en exhibición el bagaje del museo, una serie de elementos subyacentes -filosofía, misión, etc.- que están en relación con un marco institucional que se expresa tanto en textos, como en objetos e imágenes.

Este acto deliberado de poner en exhibición las colecciones permite refigurar el tiempo, estableciendo un contrapunto entre el tiempo histórico, con todas sus bifurcaciones y laberintos, y las temporalidades de los y las visitantes, es decir, conectar y reinscribir la temporalidad del público con el tiempo histórico, pues como señala Paul Ricoeur (1985) *“la temporalidad no se deja decir en el discurso directo de una fenomenología, sino que requiere la mediación del discurso indirecto de la narración”*. Del mismo modo, durante este proceso, el museo como espacio donde

circulan ideas -en que el objeto ya no tiene un valor en sí mismo, sino en función del contexto recreado- debe generar acciones educativas que le permitan socializar esta información.

Lo anterior no significa estigmatizar el objeto como el obstáculo para la generación de una relación más fluida y completa con el público, renegando de su importancia o convirtiéndolo en un elemento marginal del mensaje de la exposición. No se trata de poner en contraposición el nuevo paradigma (museo de ideas) al anterior (museo de objetos), pues objetos y contextos en esta nueva mirada no son antagónicos, sino elementos dialogantes, piezas fundamentales, en la difusión del patrimonio. Repensar la función de los objetos dentro de la exposición no implica en ningún caso retroceder. Al contrario, agrega otra dimensión a la relación con los visitantes, acercándolos a nuestro relato, a través de formas, imágenes, estéticas y decoraciones diversas que los conecten con sus propias emociones, sean éstas placenteras o desagradables; de manera de “enlazarlos” a horizontes lejanos y universos cotidianos, que inciten al cuestionamiento del espacio del aula, sus lecturas y representaciones.

Así, las formas museales se amplían y diversifican, apareciendo espacios que se hacen cargo de realidades y conceptos mucho más complejos, transformando la historia local en un componente activo de los diversos relatos nacionales. Paralelamente, hacen circular estas memorias y las transforman en sujetos de reflexión con identidades propias. Se trata de una invitación a reparar en la relación entre técnicas y mentalidades, sistemas educativos y relaciones de poder, estéticas y funcionalidades. La exposición permanente del museo cristaliza esta intención. Sus contenidos expresan el diálogo entre el patrimonio de nuestras colecciones y la historia de la educación⁴.

4. El diálogo entre las colecciones y las audiencias se enriquece si ponemos en marcha procesos de mediación que favorezcan una cierta “actitud” hacia los contenidos expuestos. La figura del mediador emerge, entonces, como un componente importante para el éxito de la relación entre el conocimiento y el público.

Como una manera de organizar el mensaje, dividimos el recorrido en cuatro atmósferas temáticas -pedagogía y patrimonio, reconstruyendo nuestra memoria; grandes desafíos colectivos en la formación de la carrera docente; principios y herramientas en el arte de enseñar; y agentes educativos y construcción de ciudadanía-, poniendo especial énfasis en la visibilización de relatos habitualmente ausentes: el rol de las mujeres, las iniciativas asociativas, la infancia⁵. De esta forma, con el tercer volumen de la serie *"Itinerario y memoria del Bicentenario. Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral"*, queremos interrogar parte de nuestro acervo patrimonial (mobiliario, material escolar, fotografías...), invitando a nuestros lectores y lectoras a reflexionar sobre historias cruzadas y, de paso, cuestionar la autenticidad de este artefacto social que denominamos exposición museal.



Alumnos en clase de Álgebra, Liceo N° 1 de Valparaíso "Eduardo De la Barra".

5. Desde que el museo reabrió sus puertas, en marzo de 2006, hemos realizado un esfuerzo permanente por validar la voz de la infancia como un componente importante en los procesos de reconstrucción de memoria y de definición de patrimonio. En la actualidad, esta intención se inscribe en un programa denominado "La memoria desde la marginalidad", que recoge las historias y los relatos de actores a los que, en algún momento de estos 200 años de vida independiente, el Estado les ha negado la posibilidad de participar de estos procesos. En la parte final de este libro, se presentará parte del trabajo que se realiza en el museo, con niños de 2 a 6 años, en torno a estas nociones.





Alumnas en curso de Educación para el Hogar, sección Costura, Escuela Vocacional de Niñas. 1950.





Reloj Intuitivo, fabricado en Buenos Aires en 1902. Se utilizaba para enseñar a los alumnos y alumnas a ver la hora.



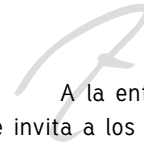
Máquina de Coser utilizada en clase de Labores en la Escuela Normal Nº 1 de Niñas, marca Burmeister y Compañía. Sistema Singer. Valparaíso.



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR:
PRIMERA ATMÓSFERA



PEDAGOGÍA Y PATRIMONIO, RECONSTRUYENDO NUESTRA MEMORIA



A la entrada de este espacio, nos recibe una presentación museográfica que invita a los espectadores a cuestionarse acerca de los objetos en función de su ausencia. La primera vitrina contiene sólo soportes de objetos que alguna vez formaron parte del mobiliario y el material escolar (cuadros, tinteros, misales, instrumentos musicales, etc.), los que evocan significaciones pasadas y presentes.

“Aquí están las cosas, las cosas vacías, las cosas de ayer. ¿Están vacías? Quizás no. Todavía escucho las notas tristes del violín, como lágrimas van cayendo de sus cuerdas. Huelo los recuerdos contenidos en baúles como único equipaje.

Puedo leer en mi memoria las cartas de amor infinitas escritas en noches de insomnio, divinas plumas de tintas mensajeras. Aquí está mi memoria que es la fuente que contiene todos los recuerdos y todos los olvidos, la que aviva las imágenes que otrora fueron vida, la que busca en los silencios los sonidos, la que busca en la ausencia las presencias añoradas.

Se forjan en mi mente los horarios escolares, con sus materias y misterios, con sus delicias y delirios; el frasco de la ciencia, transparente como la voz de la maestra; el atril de la Biblia, testigo ausente de liturgias juveniles; el pedestal de los trofeos, testimonio de ardores y conquistas.



Primera Atmósfera: Pedagogía y Patrimonio, reconstruyendo nuestra memoria.

Aquí están las cosas, con sus verdades, sus perfumes, sus rincones descubiertos, desnudos, vulnerables, sin huéspedes, esperando en silencio que las palabras las habiten. Aquí están las cosas vacías contando sus historias”⁶.

A continuación, el recorrido nos transporta al Chile del siglo XIX, marcado por la reflexión en torno a los modelos educativos. Desde inicios de la República, la educación estuvo presente en diversas reglamentaciones promulgadas. La constitución de 1833 declaraba a la instrucción pública como una “atención preferente del Estado”. Con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores, en 1842, y de Preceptoras, en 1854, se manifestó el interés del Estado por preparar a los futuros maestros y maestras. El Gobierno envió a docentes e intelectuales a Europa y Estados Unidos a observar los sistemas de enseñanza que se aplicaban en los países del norte con la idea de adaptarlos a la realidad nacional. Estos viajes produjeron reformas en el sistema normalista y en la educación primaria y secundaria.

Se someten también a reflexión en esta atmósfera la influencia de las ideas europeas, principalmente alemanas, en los educadores que impulsaron los cambios de fines del siglo XIX y la falta de identidad del sistema educativo (Labarca, 1939), la introducción de nuevos métodos de enseñanza y el surgimiento de las escuelas vocacionales y técnicas.

A partir de la década de 1880, comenzaron a llegar a Chile, contratados por el gobierno, pedagogos alemanes, suizos y austriacos que tomaron la dirección de las Escuelas Normales, incorporando cambios profundos, especialmente en la educación femenina. Participaron, además, en la apertura del Instituto Pedagógico,

6. Texto de Irene De la Jara.





Primera Atmósfera: Educación Técnica.



Alumnas en clase de Tejido, Escuela Vocacional de la República. 1927.





Alumnas en clase de Economía Doméstica.



Máquina de escribir Stoeper Record.
Fabricación especial para Barassi
Hermanos, Punta Arenas.





Mimeógrafo de tambor, fabricado en Chicago, Estados Unidos, utilizado en 1906.



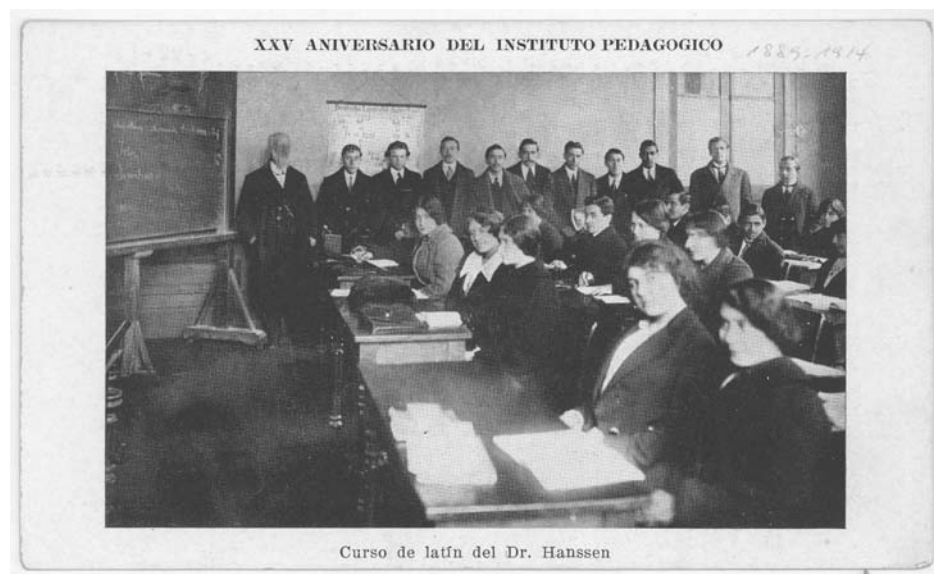
Curso de Castellano del profesor Enrique Nercasseau. 25º aniversario del Instituto Pedagógico. 1914.



Alumnas y alumnos del curso de Ciencias Biológicas del Doctor Yohow.
25° aniversario del Instituto Pedagógico.
1914.



Laboratorio de Psicología Experimental.
25° aniversario del Instituto Pedagógico.
1914.



Curso de Latín del Dr. Hanssen.
25° aniversario del Instituto Pedagógico.
1914.

en 1889, institución que nació con la finalidad de mejorar la formación docente. Según Amanda Labarca (1939), sin desconocer los méritos y la tarea cultural que desarrollaron, su participación no estuvo exenta de conflictos: *“La didáctica que practicaron, la disciplina que impusieron, estrecha si la juzgamos con nuestro criterio actual, libérrima si la situamos en el tiempo en que los castigos corporales medraban aún con toda su hiriente tortura, fueron también ítems de progreso en el balance de los años.*

El error de esos lustros no estuvo en ellas, sino en el Gobierno que les entregó, al principio de manera absoluta y completa, la formación espiritual de las maestras. A inmensa distancia de nuestra tradición, de las necesidades de esta raza, tan distinta a la suya, tan diferentemente moldeada en el troquel de la historia, ajenas por completo a nuestro espíritu semi-latino, semi-criollo, pudieron impartir hábilmente ciertas disciplinas, mas, apenas si formaron una que otra discípula, o robustecieron aquellos caracteres que pudieran más tarde influir en la cultura nuestra de manera viva y perenne”.

En las últimas décadas del siglo XIX el Estado chileno dio un fuerte impulso a la edificación de establecimientos educacionales, los que debían cumplir con ciertos requisitos de infraestructura que les permitiera impartir un elevado nivel de educación. Dentro de esta política educativa, las escuelas normales fueron una de las prioridades, no sólo en Santiago sino también en el resto del país. Fue así como se decretó la construcción del edificio que albergaría a la Escuela Normal N°1 de Niñas, institución que hasta entonces funcionaba en calle Maestranza, hoy Avenida Portugal. La edificación contempló también la construcción de una Escuela de Aplicación anexa. La obra fue encargada al arquitecto Víctor Henry de Villeneuve, quien trabajaba para el gobierno en otras obras similares. Inaugurado el 12 de septiembre de 1886, dada la extensión y amplitud de sus dormitorios, salas y laboratorios, fue calificado en su época como un modelo de establecimiento educacional, pues podía acoger a 350 alumnas internas.





Modelo de telégrafo
utilizado en clase de Física.



Máquina aspirante
impelente de palanca,
utilizada para extraer aguas
subterráneas.





Máquina electrostática de Ramsden,
donada por Diego Barros Arana al Instituto
Nacional para clase de Física.



Máquina caladora utilizada
en taller de Carpintería.



El siglo XIX estuvo marcado también por “la luz de las ideas”. En la década de 1840 se entregó la concesión del primer telégrafo entre Santiago y Valparaíso. Con esto, la electricidad hizo su estreno en el país. Más tarde, en 1883, la luz eléctrica iluminó la Plaza de Armas de Santiago. Con la llegada de estos adelantos tecnológicos, las ciencias tomaron mayor importancia en el currículum. Estos avances también tuvieron impacto en las aulas. En las últimas décadas del siglo XIX se importó material de laboratorio y máquinas e instrumentos para la enseñanza de las ciencias. La enseñanza de la física, especialmente de la electricidad, tuvo un gran impulso en este período. Se crearon laboratorios de ciencias equipados con materiales importados desde Europa y Estados Unidos, entre los que se contaban máquinas electrostáticas, sonómetros, modelos de telégrafos, bombas aspirantes e impenlentes y experimentos de óptica, entre otros.

El siguiente siglo trajo nuevas influencias a la pedagogía, esta vez provenientes de Estados Unidos, de la mano del educador John Dewey. Con esto se dio paso a un nuevo período marcado por las reformas educativas. Esta doctrina buscaba revolucionar los métodos, la disciplina, los programas, los locales y el mobiliario de las escuelas que habían sido construidos para la transmisión oral de los conocimientos. La nueva educación debía apelar a nuevos registros, más lúdicos y activos.

En esta atmósfera destaca también una recreación de la “Oficina de la Directora”. Este rincón exhibe elementos que formaron parte de la historia cotidiana de la Escuela Normal N° 1 de Niñas (un escritorio, una máquina de escribir, un sillón, un reclinatorio, un librero...). La idea es llevar a la superficie, más allá de la historia “oficial”, los sentidos implícitos en estos objetos. Cada uno reserva su propio relato, íntimo, secreto, subjetivo. Es testigo de una historia de fraternidad, donde quimeras



Baúl de viaje, utilizado en los desplazamientos que debían realizar maestros y maestras atendiendo a sus distintas destinaciones.



Vajilla utilizada en la Escuela Normal
N° 1 de Niñas.



Ambientación de la Oficina
de la Directora, Escuela
Normal N° 1 de Niñas.



e ideales acompañaron la formación de estas profesoras que, a sus cortos 12 ó 14 años, decidían dedicarse a la educación. Venían de todas partes, sintiendo en el estómago el vértigo de una “vida nueva”. Con sus maletas austeras, viajaban por las calles santiaguinas para ingresar a la Normal, de donde saldrían, más tarde, convertidas en maestras. Y así crecieron, la mayoría lejos de su familia, entre la Historia y sus historias de amor, entre la Literatura y sus escritos secretos, entre la autoridad y la dedicación de sus maestras, entre Música, Gimnasia y Geometría... Y así se forjaron, entre austeridad y sueños, entre algarabía y silencio solemne, entre juegos y deberes...



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR: SEGUNDA ATMÓSFERA

GRANDES DESAFÍOS COLECTIVOS EN LA FORMACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE

Se inicia el recorrido con una referencia a la organización del tiempo y el espacio en la escuela, a través de la incorporación de la campana y el reloj en la sala de clase, objetos pertenecientes a la desaparecida Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez. Asimismo, se rescatan en este espacio los movimientos gremiales, la historia de las normales y el rol de otras instituciones de formación docente que marcaron profundamente la profesionalización del magisterio, como el Instituto Pedagógico, el Instituto Superior de Educación Física y Trabajos Manuales y, más tarde, las universidades.

Esta atmósfera nos habla también del paso de aprendiz a maestro y del ethos normalista. *“La alfabetización del país, la democratización de las oportunidades educacionales y la consolidación de la conciencia nacional fueron tres de los grandes objetivos de la Escuela Normal”* (González, 2002). Esta impronta pedagógica marcó parte importante de los dos últimos siglos. La savia de estos hombres y mujeres se fue construyendo y modelando en la escuela, la misma que, más tarde, en el ejercicio, ayudaron a construir y modelar. Lámparas, timbres, botellas de agua, estandartes, diarios de vida, van contando sus historias. Los relatos toman fuerza, surgen nombres de poetas, libros favoritos, cantos, plegarias, oraciones. La misma mística, los mismos encantos y desencantos, el mismo secreto anhelo de transformar, sino



Campana de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, fabricada en Santiago, en la Fundación Libertad, y vista general de la segunda atmósfera.



Reloj perteneciente a la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez. En el reverso se lee la siguiente inscripción: "Gimnasio de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 17 de marzo de 1906".



el mundo o el país, al menos las almas de los niños y los entornos más cercanos. Es la historia de la ciencia, el arte, la gimnasia; vidas que la historia enlazó con nudo ciego; vocaciones; convicciones, búsquedas y compromisos con grandes causas. Mujeres y hombres que se sumaron a un proyecto de país y que devolvieron, desde la tribuna del maestro, lo que el país les brindó como aprendices.

A partir de la década de 1950 las escuelas normales comenzaron a vivir el decaimiento y desgaste propios de un sistema que necesitaba ser revisado. En forma progresiva, la formación docente comenzó a darse en las recientemente formadas escuelas de educación de las universidades. *“En los años 50 y comienzos de los sesenta, diversos voceros y actores hacían la crítica específica de la formación normalista o recogían la necesidad de cambiarla, al plantear ideas fuerza como la de ‘escuela única de pedagogía’ o ‘unificación de la formación de profesores’.* Ello suponía, entre otros cambios, la elevación de la formación normalista desde el nivel post-primario al nivel post-secundario. Postular su ubicación en el espacio terciario o de educación superior suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media” (Núñez, 2005).

El cierre definitivo y abrupto de las escuelas normales se produjo con el golpe militar de 1973, que le dio el tiro de gracia a un modelo que *“ya no resistía el impacto de las tendencias de la segunda mitad del siglo y había entrado en una crisis estructural en que la intervención de la dictadura –por sus propias y espurias razones– no hizo sino evitar una agonía larga, como la que han vivido esquemas normalistas de otros países de la región en las últimas décadas”* (Núñez, 2005). Si bien, el normalismo forma parte de la historia pasada de la educación, su impronta se deja sentir en este mobiliario que nos recuerda cómo estos educadores imaginaron y construyeron la escuela, formando numerosas generaciones de estudiantes.



Escuela Normal Rural de Talca,
junio de 1966.





Clase de industria Casera.
Escuela Normal Rural.



Lámpara de escritorio
utilizada en oficinas de la
Administración Pública.






Botella de agua utilizada en las dependencias del Ministerio de Educación. Tiene grabados el escudo de Chile y la siguiente inscripción: *"Propiedad del Estado. República de Chile"*.



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR: TERCERA ATMÓSFERA





En esta atmósfera (reunida en dos espacios) se abordan los principios y herramientas que se utilizaron en las aulas desde la segunda mitad del siglo XIX. Aparecen los instrumentos y recursos didácticos como elementos de mediación para alcanzar el conocimiento y el profesor como medio para lograr este objetivo, poniendo especial énfasis en las características y la evolución de la relación profesor alumno. Surge como un elemento importante de este espacio la recreación de una sala de clase, ícono de presentación museográfica que permite a los visitantes observar la evolución del mobiliario escolar y su vinculación con diferentes materialidades, teorías del aprendizaje y corrientes de pensamiento como el conductismo y el constructivismo.

La convicción de muchos pensadores chilenos de ver en la educación un resorte de despegue social, se vio reflejada en la sala de clase. Más allá de ser el espacio organizado racionalmente para impartir conocimientos y consolidarse, a fuerza de “trabajo” y “tesón”, era el ambiente “ideal” de aprendizaje, dadas las precarias condiciones que la mayoría de los alumnos vivía en sus hogares. En un Chile marcado por la pobreza y las desigualdades, la escuela –entendida tanto como instrucción que como fin vocacional– constituía un espacio de privilegio donde era posible concebir una vida mejor y ascender socialmente. Muchos estudiantes, sin saberlo entonces, se convertirían más tarde en maestros.

Esta sala, con sus pupitres, su reloj, su pizarrón, su tarima y su material didáctico, relata los cambios materiales que ha experimentado la organización del espacio en la escuela, que no son otra cosa que el reflejo de transformaciones profundas en las maneras de concebir la educación. Los niños y niñas del siglo XXI se desarrollan en un contexto histórico que sus pares del siglo XIX ni siquiera imaginaban. Las maneras de enseñar y aprender relatadas en este espacio dan forma a ideas e ideologías de sociedades y épocas determinadas, que permiten explicar cómo evoluciona la escuela.

La disposición de los elementos dentro de la sala no es azarosa, obedece a formas de pensamiento, a concepciones sociales y filosóficas que van regulando los tipos de relaciones entre las personas. Así, la tarima, el puntero, la testera, representan conceptos como autoridad, jerarquía y disciplina. La desaparición material de algunos de estos objetos no implica necesariamente que los conceptos se diluyan con ellos, sino que comienzan a manifestarse de manera distinta, marcando con esto la evolución propia de los procesos educativos reflejados en la sala de clase.

Hasta mediados del siglo XIX, los establecimientos primarios, particulares y fiscales, se vieron influenciados por el método mutuo de la escuela lancasteriana, en el cual la pertenencia a un grupo no era rígida y cada sección estaba compuesta por alumnos de un mismo nivel de avance, los que, una vez dominado el nivel, pasaban de manera individual a la sección más avanzada. Los monitores encargados de cada grupo eran, a su vez, los estudiantes más aventajados. Si bien este método era rápido y eficiente, tenía una dificultad importante: requería de un local bastante amplio considerando la gran cantidad de grupos que debían existir paralelamente, pudiendo llegar hasta a cien niños por sala.



Tercera Atmósfera:
material de lecto-escritura.



Una alternativa al método mutuo fue el método simultáneo, en el cual se dividía a los alumnos en grupos que tuvieran el mismo nivel y el preceptor se alternaba entre cada sección. La enseñanza y la evaluación se aplicaban simultáneamente a todos los alumnos de cada grupo. Al aumentar el número de asistentes a las escuelas se incorporaron ayudantes para los profesores.

En ambos métodos la memorización y la repetición eran las herramientas esenciales de los preceptores. Se sumaba a esto la precariedad y casi ausencia total de material escolar que permitiera introducir otras metodologías. Con la influencia alemana, se extendió en las escuelas normales el método mixto que tomaba elementos del método simultáneo y del mutuo. En un intento por uniformar la enseñanza, la responsabilidad de definir cuál debía utilizarse correspondió a los visitantes de escuelas. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y los nuevos métodos de enseñanza, muchas veces la precariedad de los locales escolares y la falta de textos y de útiles hacían imposible mejorar la calidad de la instrucción entregada (Egaña, 2000).

Cobraron protagonismo, en esta misma época, las disciplinas del saber: Lenguaje, Zoología, Botánica, Biología, Matemática, Física, Química, Caligrafía, Arte, Trabajos Manuales y Religión. La enseñanza de Matemática capacitaba, esencialmente, al alumno para asimilar los aspectos cuantitativos del entorno. Se trataba, en la práctica, de desarrollar conceptos, habilidades, destrezas y actitudes específicas, a partir de dos áreas fundamentales de enseñanza: Aritmética y Geometría. El ejercicio de la operatoria, guiado y evaluado mediante diversos instrumentos de medición (pruebas y ejercicios), creaba en los alumnos simultáneamente hábitos de orden, precisión, razonamiento lógico, espíritu crítico, perseverancia y confianza.



Sistema métrico decimal, construido en metal, para la enseñanza de la Matemática.





Estuche de instrumentos para la enseñanza de la Geometría.



Cuerpos utilizados en clase de Geometría.





Figuras para ensamblar utilizadas en la enseñanza de la Geometría.



Sextante utilizado en clase de Geografía.





Ábaco, con pizarrilla, utilizado en clase de Matemática.

Las ciencias también estuvieron presentes en las preocupaciones de las autoridades. La utilización de modelos, material didáctico (láminas principalmente) y técnicas de experimentación fue esencial para facilitar el aprendizaje de las asignaturas científicas. Un buen ejemplo de esto son las maquetas de flores y plantas desarmables importadas desde Europa, con las que se podía seguir con facilidad el ciclo vegetativo de maduración. Desde 1889, con la introducción del microscopio, la observación y la experimentación fueron sustituyendo a la lección memorística o expositiva, ampliamente extendida hasta entonces en las escuelas. La incorporación de las asignaturas científicas en la educación secundaria se realizó con mayor fuerza hacia principios del XX. Los estudios de Biología y Ciencias de la Naturaleza cobraron mayor relevancia, dado que estimulaban -principalmente a través de la actividad experimental, la capacidad de observación, análisis y síntesis en los estudiantes- habilidades valoradas por los nuevos paradigmas educativos.

En este período, la electricidad fue un aspecto de las ciencias físicas que tuvo gran importancia en la educación pública. De ahí que la utilización de máquinas electrostáticas estuviera presente en las escuelas y liceos mejor equipados como el Instituto Nacional y el Internado Nacional Barros Arana. En los gabinetes de Física se realizaban, además, experimentos con otros elementos como máquinas neumáticas, bombas aspirantes y manómetros.

En los laboratorios de Química también se contaba con diversos instrumentos para efectuar experimentos con fuerzas físicas y materiales delicados, como el Ludion o Diablillo de Descartes, para estudiar la presión sobre los objetos, el aparato de Kipp, para experimentar con gases como el oxígeno y el hidrógeno, y la retorta, que permitía manipular con seguridad ácidos peligrosos.





Esfera Armilar utilizada en clase de Geografía.



Maqueta de fruto rojo, con embrión visible, utilizada para la enseñanza de la Botánica.



Material biológico fijado del desarrollo de la avispa y el caracol, utilizado en clase de Biología en el Internado Nacional Barros Arana. Importado de Alemania en 1901.



Microscopio de cabeza monocular inclinada en 45°.



Hemisferio de Magdeburgo utilizado para la enseñanza de la Física. Está compuesto por dos bóvedas de bronce que se ajustan formando una esfera.



Muestrario de minerales del yacimiento "El Teniente" de Rancagua, realizado por un docente. Normalmente, los profesores fabricaban gran parte del material que utilizaban como apoyo a sus clases.



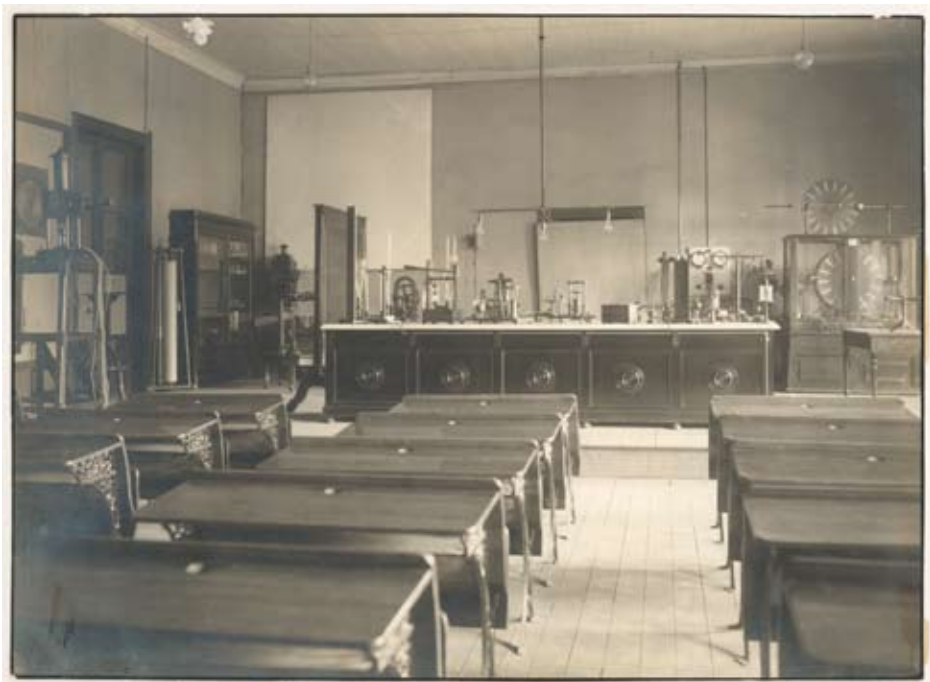


Matraces de vidrio utilizados en el Laboratorio de Química del Liceo N° 3 de Hombres de Santiago.



Alumnas en clase de Taxidermia. Sala de Ciencias de la Escuela Normal de Ancud.





Gabinete de Física del Instituto Nacional.



Alumnas en clase de Anatomía Humana.





Alumnos de la Escuela Normal de Chillán trabajando en el Gabinete de Química, junto a su profesor Humberto Vivanco.



En cuanto a la lecto-escritura, los métodos de enseñanza de la escuela colonial se centraron principalmente en la memoria⁷. La letra entraba con dolor y a fuerza de repeticiones individuales y grupales. El texto con el que se enseñaba a leer era la Cartilla, impresa en Lima (a falta de imprentas locales), *“en la que el alumno se ejercitaba mañana y tarde en voz alta”* (Frontaura, 1892), para iniciarse en el alfabeto. *“Regularmente esta tarea duraba dos meses, durante los cuales podían computarse, sin temor de una gran equivocación, cada letra del alfabeto por una docena de guantes bien dados”*. Se usaban también planchas de metal sostenidas por un mango, con las letras del alfabeto grabadas en ellas. La enseñanza consistía, básicamente, en “adiestrar” para leer, escribir, contar y aprender el catecismo. Después de la Cartilla, se pasaba al Catón, *“libro en el que se contenían proverbios religiosos, cuentecitos e historietas, llenas de buenos ejemplos y de enseñanza moral y social y algunos rezos del catecismo”*, contenidos que reflejaban el marcado clericalismo de estas primeras letras y lo elemental de las materias tratadas.

En el aprendizaje de la escritura, dada la precariedad del abastecimiento de útiles en la mayoría de las escuelas, los alumnos y alumnas utilizaron durante mucho tiempo tizas y pizarrillas sobre las que practicaban caligrafía. Más tarde, se introdujeron los cuadernos y las plumas. Esta última intervención modificó significativamente el mobiliario escolar, pues se incorporaron los tinteros de loza en bancos y pupitres. La mesa debía contar con un espacio para dejar la pluma y un recipiente para contener la tinta que se utilizaría durante la clase. De la mano de estas innovaciones, hizo su aparición también el secante, instrumento que

7. Durante la Colonia, y hasta bien avanzado el siglo XIX, se fomentó el desarrollo de la lectura y la escritura como habilidades separadas. En el censo de 1854, por ejemplo, se consignaba que, de un total de 1.439.120 personas, 193.808 sabían leer, mientras que la cifra de los que sabían leer y escribir alcanzaba sólo a 153.294. El censo de 1895 reflejó el cambio de método, al consignar esta información en un solo indicador: de un total de 2.712.145 habitantes, 756.893 leían y escribían.



Pizarrilla utilizada para la enseñanza y práctica de la escritura.



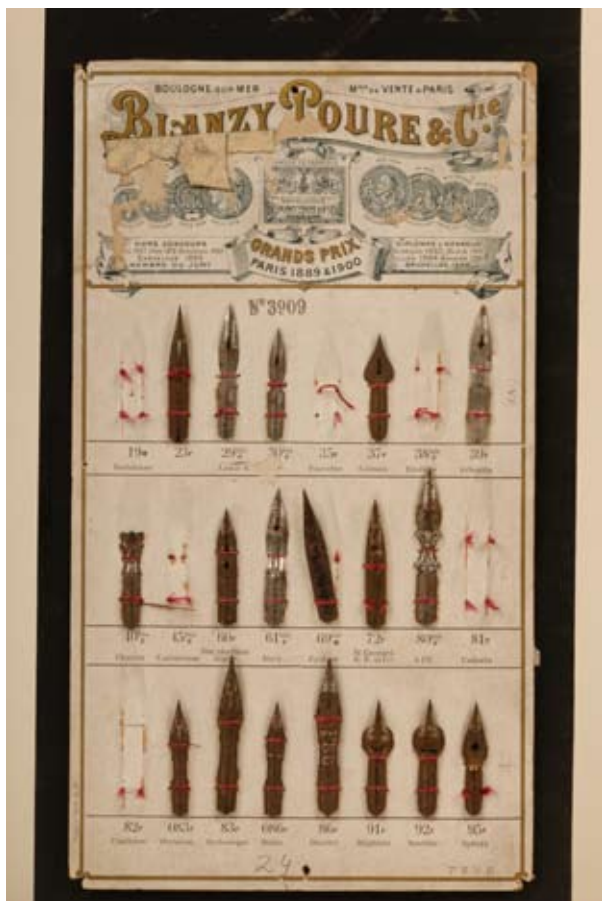


Tinteros cónicos para pupitres.



Pluma marca Perry-Pens.





Modelos de plumas caligráficas de metal.



Letras móviles para la enseñanza del alfabeto.





Alumno trabajando junto a su profesora con material de lecto-escritura.



Tercera Atmósfera:
Principios y
herramientas en el
arte de enseñar.





Sacapuntas con orificios de distintos diámetros marca Boston Vacuum Mount.



Frasco para la tinta.





Biblioteca y Salón de Lectura del Instituto Nacional. 1956.

se utilizaba para absorber el sobrante de tinta, evitando que ésta se corriera al momento de escribir.

La escritura fue considerada una forma de moldear el carácter, principalmente a través de una ejercitación rigurosa, que exigía de los alumnos tiempo y dedicación. La escritura con plumas fomentaba, paralelamente, el desarrollo de hábitos de conducta como la prolijidad, la perseverancia y la pulcritud. A partir de 1830, se popularizaron las plumas metálicas procedentes de Europa. Las marcas Perry-Pens y Blanzý-Poure fueron las preferidas de los usuarios, principalmente por su calidad y diseños artísticos. No sólo en las escuelas primarias la escritura tuvo especial importancia. En las escuelas normales alumnos y alumnas debían acreditar dominio, soltura, firmeza y seguridad en la expresión escrita. Escribir bien formaba parte de los atributos que se les exigía a los futuros maestros, por lo que dedicaban largas horas a esta actividad. De esta habilidad dan crédito las carpetas de exámenes de caligrafía que forman parte de la colección del museo.

Una de las grandes carencias de las escuelas fue la falta de textos de estudio, tanto por falta de recursos, como por deficiente distribución de la dotación existente, primero, a las provincias y, luego, dentro de éstas. Como respuesta a esta necesidad de material escrito, desde fines del siglo XIX se crearon diferentes silabarios. Destacan en los primeros años el *Método de Lectura Gradual*, creado en 1845 por Domingo Faustino Sarmiento, utilizado hasta 1883, y *El Lector Americano* de José Abelardo Núñez, que sustituyó al anterior, y estuvo vigente por más de cincuenta años. Sin embargo, estos instrumentos no sólo seguían variados métodos de enseñanza. Enfocados en diferentes áreas, apuntaban también a la formación de diferentes “tipos” de ciudadanos. El silabario ¡Buenos días!, por ejemplo, orientado al mundo campesino y editado en 1947 por el Instituto del Inquilino, dependiente del Instituto de Economía Agrícola, señalaba en una de sus páginas: “Cada puntada, un



paso más en el rebozo que dará abrigo. Cada Libro, un paso más hacia la vida que dará respeto. Cada campesino que toma por guía este Libro, un hombre más que ayudará a engrandecer la Patria”, palabras que apuntaban al arquetipo de un ciudadano ordenado, disciplinado, obediente y funcional al sistema.

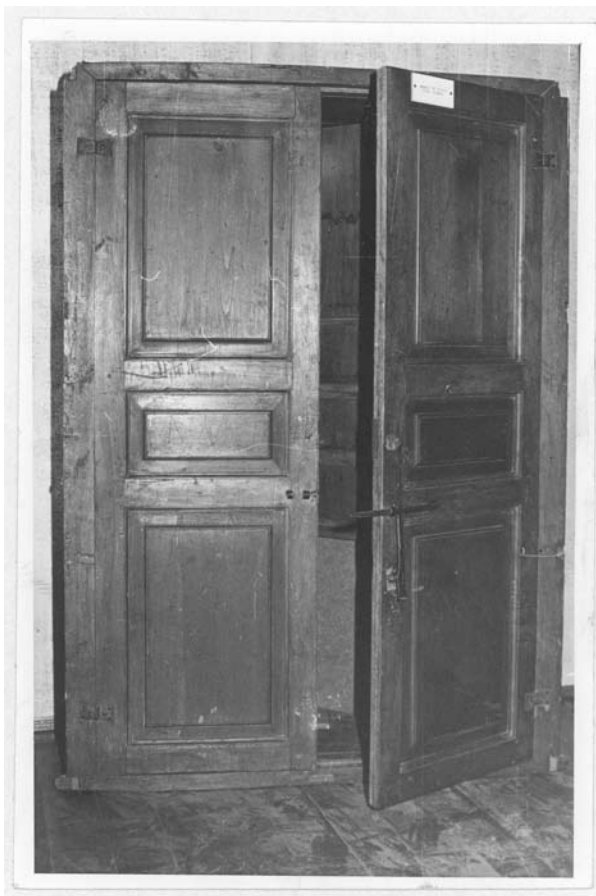
En esta atmósfera ocupan también un lugar especial los instrumentos de castigo, que dan cuenta de la relación profesor alumno, los conceptos de disciplina y verticalidad instalados en la sala de clase y los métodos con que se disciplinaba el cuerpo y el carácter a través de castigos físicos y morales. El tránsito de lo punitivo a lo formativo fue lento. Se entendía como disciplina y orden no sólo el sometimiento corporal y psicológico, sino también la creación de hábitos, el respeto hacia los demás y hacia las autoridades y el acatamiento de las normas de la escuela. Como nos recuerda Amanda Labarca *“la disciplina escolar refleja siempre a la familia y al ambiente. Así pues la de la Colonia fue altamente jerarquizada, por imposición del medio, y eclesiástica por sus objetivos y por las personas de los maestros”*.

Durante la época colonial la disciplina era estricta y los castigos no sólo eran corporales, también se humillaba públicamente a quienes habían cometido una falta u omisión, con elementos y apodosos ridículos. *“Tal como se afrentaba a los delincuentes con sambenitos y se les castigaba en público con la pena de azotes, así a los colegiales también se les humillaba con bonetes y motes afrentosos, y por cualquier falta, omisión o indisciplina se les propinaban castigos corporales”* (Labarca, 1939).

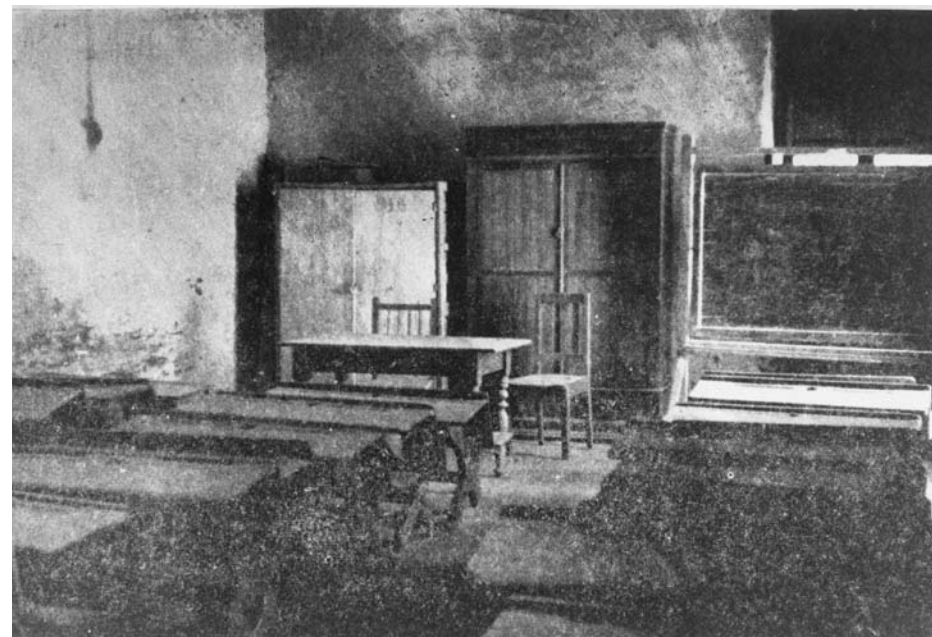
Los instrumentos más utilizados por los profesores para el castigo eran el chicote y el guante (látigos de distintas formas). Disponían también de la palmeta, instrumento que infundía terror entre los discípulos dado el dolor que provocaba. Esta *“especie de raqueta de madera con mango de unos 40 cms., terminado por una placa redonda perforada, servía también para golpear las manos del muchacho travieso u holgazán*.



Palmeta de Castigo. Debido a su diseño, que aumentaba y concentraba el impacto del golpe, infringían un castigo doloroso a quien había cometido la falta. Este instrumento fue ampliamente utilizado durante la Colonia.



Cabina de castigo, utilizada en Chile durante la Colonia, en la que se encerraba a los estudiantes que habían cometido alguna falta.



Sala de clase y mobiliario del Liceo de Niñas de Los Andes.



Nadie paraba mientes en la frecuencia y crudeza de estos castigos en una época en que se creía que era imposible evadir el aforismo de la letra con sangre entra" (Labarca, 1939).

Los azotes eran el castigo más frecuente. *"Una mala lección, una falta de respeto, llegar tarde; eran motivos suficientes para que el maestro ordenara al Fiscal [alumno que administraba los castigos] cargarse al delincuente, mientras le aplicaba el correctivo: seis, ocho, doce o quince azotes"* (Frontaura, 1892). La palmeta y el guante se reservaban para las faltas "más graves", teniendo éste último su máximo protagonismo en los remates o certámenes, en los que se medían habilidades lectoras, de escritura y conocimientos y se dividía a los alumnos en dos bandos (romanos y cartagineses). Estas actividades se desarrollaban al interior de las escuelas y en espacios públicos como la Plaza de Armas, el atrio de la catedral o la plazoleta de alguna iglesia. La diferencia en cuanto al espacio en el que se realizaban, hacía también la diferencia en el tipo de castigo. Si se trataba de la escuela, los dos representantes de ambos bandos en disputa ponían el guante entre ellos y el que contestaba primero, lo tomaba y le infringía el castigo correspondiente al rezagado. Si se trataba del espacio público, el estudiante ganador se contentaba, generalmente, con los aplausos y el vótor –especie de insignia que lo identificaba como vencedor– y con escuchar las pifias y mofas que los espectadores le prodigaban a su contrincante. Sin embargo, también podía existir ocasionalmente el castigo físico, el que muchas veces era propinado por los mismos alumnos.

Durante el siglo XIX, los castigos se fueron moderando en forma paulatina hasta, en algunos casos, eliminarse completamente. Claudio Matte, por ejemplo, determinó la supresión de los castigos corporales en las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria, implantando otras medidas para formar hábitos, como la enseñanza de los trabajos manuales, la educación cívica y moral, el control médico

dentel y los paseos escolares. En el Reglamento de 1883 sólo se mencionan como castigos permitidos la privación del recreo, la inscripción en el cuadro reprobativo, la comunicación a los padres y la expulsión. Aún así, los castigos corporales tuvieron un largo arraigo en nuestra idiosincrasia, prolongándose incluso hasta bien adentrado el siglo XX.

Durante gran parte del siglo XIX, los profesores primarios, repartidos en ciudades y zonas rurales, no contaban con herramientas pedagógicas ni conocimientos para establecer un orden y una jerarquía claros dentro de los recintos escolares. A partir de 1850, la acción estatal se concentró en reforzar esta institucionalidad; es así, como se establecieron normas para el ordenamiento del espacio y del tiempo. Se introdujo la campana para regular los horarios dentro de la escuela y se utilizó el reloj para uniformar las horas de clases⁸. La escuela se transformó en un lugar regido por el reloj, instrumento que repercutió también en el tiempo doméstico. Esto implicaba hacer descansar en el preceptor el control total de la enseñanza *"los alumnos debían acostumbrarse a seguir el ritmo del preceptor, en otras palabras, de la escuela; de ser un espacio que se ocupaba y en cierta medida se usaba según el ritmo de los alumnos, pasa a ser, de acuerdo con las nuevas indicaciones, un espacio regulador. Anne Querrin señala refiriéndose a los comienzos de la organización de la escuela elemental en Francia; 'existen al menos dos elementos sobre los que el escolar no debe poseer ningún poder: el tiempo y el espacio'..."* (Egaña, 2000).

Atendiendo a este razonamiento, en esta atmósfera se retoma la campana con su universo de significaciones, esta vez centrando su función en una actividad en particular: el recreo, actividad que para María Loreto Egaña, se constituyó en

8. La introducción del reloj también ordenó el desarrollo de las asignaturas. Hasta entonces, los horarios durante la jornada quedaban al arbitrio del profesor, quien le asignaba la duración a cada materia de acuerdo a su propio criterio. Producto de esto, los niños podían permanecer largas horas trabajando una misma materia.

una instancia de orden y disciplinamiento y en una forma eficiente de controlar presencias extrañas en la escuela, desestimando que *“quizás en ningún otro momento escolar como en el recreo, se manifestaba más la vida cotidiana de los alumnos, con su bullicio, sus comidas, su desaseo; a su manera se entretenían, se alimentaban, se calentaban”*. Con esto se delimitó el espacio escolar, pero, al mismo tiempo, se le restó diversidad, dejando fuera de sus muros manifestaciones propias de la escuela. *“Esa presencia de un mundo cotidiano distinto, no a la escuela, ni a sus alumnos ni a su maestro, sino al concepto de escuela que traía el profesor normalista, es lo que no tendrá lugar progresivamente en el espacio escolar”*. Al negar a estas prácticas culturales la posibilidad de expresarse, se cerró el espacio escolar a manifestaciones que, hasta entonces, habían tenido una fuerte presencia en las escuelas. Esta medida también llevaba implícita la idea de *“la desvalorización de ‘lo otro’; la escuela constituía hasta entonces un espacio abierto, de entrada y salida de alumnos, de prácticas como ‘el mercadeo’, seguramente la forma habitual de entretenerse y procurarse recursos; un espacio así –se pensaba– no creaba hábitos, no mantenía orden entre los alumnos, ‘requisitos necesarios para que pueda medrar la enseñanza’ ...”*.

Todos estos cambios se hicieron sentir al interior del espacio escolar. En las escuelas normales, los aprendices de maestros y maestras se educaron en la importancia de jerarquizar los roles al interior de la sala y separar y diferenciar el ámbito familiar del escolar. Muchas veces la línea entre estos campos de la actividad humana era tan tenue que permitía que los preceptores intervinieran de manera directa en asuntos relacionados con la vida personal de sus alumnos. En muchos casos, eran los mismos padres quienes les atribuían el rol de jueces o mediadores en los problemas propios de la familia. Sin embargo, *“las concepciones pedagógicas de los maestros normalistas y los visitantes, diferían en forma considerable con la práctica que se observaba en las escuelas, iniciándose desde la década del cincuenta un proceso de reconstrucción o reordenamiento del espacio escolar...”*.

Atendiendo también a la disciplina y en un ambiente fuertemente marcado por la militarización de las actividades físicas y las ideas prusianas, los ejercicios militares constituyeron una práctica bastante habitual a comienzos del siglo XX. En las escuelas masculinas se impartían ejercicios militares durante los recreos para inculcar hábitos de disciplina, subordinación y orden, entre los que se contaban la manipulación de armamento. Paralelamente, se fomentó la asignatura de gimnasia, la que incluía también, en algunos casos, ejercicios y maniobras militares.

La disciplina no sólo se relacionaba con el tiempo, el espacio y los ejercicios físicos, también implicaba una cierta manera de convivir con el mobiliario al interior del aula. Se introdujo la formación en filas para entrar y salir de clases y se fomentaron posturas apropiadas para sentarse. *“El orden imperante en la escuela debía salir hacia la comunidad, sin embargo, el movimiento a la inversa –las costumbres cotidianas de la comunidad– no tenían cabida en la escuela.*

Civilizar a través del disciplinamiento de los movimientos, reemplazar el ‘confuso tropel por la hilera ordenada’ se inscribía en el nuevo orden que se introducía en las escuelas” (Egaña, 2000).

Con las medidas adoptadas se deseaba *“perfilar el espacio propio y privativo de la escuela; lo que competía a maestros y alumnos al interior de este espacio; sólo así la escuela podría ser un agente efectivo de civilización... Para que la escuela se constituyera en una instancia eficiente de control social, en un agente posibilitador del cambio en las costumbres, fue necesario reconstruir su práctica”* (Egaña, 2000). Sin embargo, a pesar de las intenciones de quienes las promovieron, estas ideas se impusieron lentamente en los establecimientos educacionales, dadas las condiciones de aislamiento, falta de formación docente y marginalidad de muchas de estas escuelas. La falta de comunicaciones y de caminos accesibles a todos los rincones del país, la precariedad de la infraestructura y, en algunos casos, la falta

de empatía con esta nueva concepción del espacio escolar, provocó que la adopción de estas medidas fuera muchas veces más una declaración de buenas intenciones que una oportunidad real para instalar nuevas formas, nuevas relaciones y nuevas metodologías. A pesar de aquello, este reordenamiento del espacio escolar tuvo una fuerte repercusión en la representación social de la escuela, pues como lo recuerda Egaña *"la reforma de las prácticas escolares sacó a la escuela de la esfera privada y potenció sus capacidades como instrumento de integración social hegemónica"*, validándose un único tipo de escuela que tenía como finalidad formar a un único tipo de ciudadano, cuyo éxito personal, estaba directamente relacionado con la coherencia que lograra con un modelo educativo homogeneizante impuesto por el Estado de forma vertical.



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR: CUARTA ATMÓSFERA

La última atmósfera está dedicada a los agentes educativos y la construcción de ciudadanía. Un importante agente educativo fue el Estado, que inculcó a través de la educación formal el concepto de nación, incorporando a la vida cotidiana de las escuelas no sólo los símbolos patrios sino, además, una visión de nación hegemónica y restrictiva. La escuela fiscal, el ejército y la iglesia católica, fueron los más relevantes dispositivos estatales de “chilenización”. Esta conquista ideológica llevada a cabo por las agencias del Estado se hizo sentir muchas veces con violencia: la chilenización del norte y la ocupación de la Araucanía por parte del ejército, dan cuenta de aquello.

Sin embargo, esta conquista ideológica también prosperó al alero de lo que John Dewey y Paulo Freire denominan el “currículum oculto”, ese *“que funciona de manera implícita, a través de los contenidos curriculares, las rutinas, interacciones y tareas escolares, pero que no es fruto de una acción pedagógica conspirativa del colectivo docente, y sin embargo reproduce los modelos económicos, políticos, culturales y religiosos dominantes en la sociedad, aunque requiere de la existencia de una autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla para su aplicación efectiva”* (González, 2002). Finalmente, el Estado es una entelequia, compuesta por instituciones que le otorgan sentido y consistencia.

Este currículum oculto se manifestó con especial relevancia en la escuela pública del Tarapacá andino, en palabras de González (2002), de la mano de maestras y maestros, consecuentes con su ethos y con su juramento: *“En los valles y altiplano, desde los años treinta, el solitario maestro doblegó toda resistencia e impuso sus íconos, su civilidad y su alfabeto a una comunidad tan pasiva como dioses muertos. El nombre de ese maestro pudo ser Pedro de Gante, Juan de Torquemada o Vicente de Valverde, no importa, una vez más la historia de la conquista ideológica se repite. Volvió la extirpación de las idolatrías, pero ya no en el cerro sino en el aula. Ya no destruyendo wakas, ídolos o tótemes, sino recuerdos, ideas, costumbres y creencias, incluso las ya sincréticas católico-andinas, en nombre de la ciencia, la filosofía, la modernidad, la patria y el idioma”.*

Sin embargo, como nos recuerda este mismo autor, *“no es nombre ni es el hombre el culpable, si cabe aquí alguna culpa, porque la violencia ejercida se hizo en nombre de un Estado, por tanto nada es personal, todo es estructural”.* Si de algo se le puede acusar, quizás, a este solitario maestro es de su “ignorancia íntima”, como remarca González, frente a la cosmovisión andina *“pues el paradigma cultural con que llegó a esas tierras le impidió abrirse a otra cultura y otra lengua...”*

Su resistencia a la cultura andina llevó a una negación de la misma, como agente de un Estado que pretendía reproducirse culturalmente e imponer su soberanía, todo pasado que no le perteneciera debía ser borrado; ya no más Pachamama, ni reinos aymaras, no más Perú ni Bolivia, sólo Chile, Arturo Prat y O’Higgins”. En este clima de lucha cultural contra los pueblos originarios, la sociedad dominante no fue capaz de coexistir con un pueblo indígena alejado de la modernidad, alienado y aculturizado, que acarrea hasta el día de hoy el estigma de la discriminación.

La escuela se transformó en un espacio que daba cuenta del contexto geográfico y cultural de la comunidad. En ella se organizaban actos cívicos, desfiles,



Cuarta Atmósfera: Agentes educativos y construcción de la ciudadanía.



fiestas, competencias deportivas y encuentros académicos. Sin embargo, en lo formal, sin considerar la diversidad de contextos y formas culturales, la uniformidad invadió las aulas. No importaba en qué lugar del país se encontraba la escuela ni el origen de los estudiantes, las disposiciones de infraestructura, arquitectura y mobiliario, en cuanto a ubicación de alumnos y profesores, disposición de los muebles y organización de pasadizos y patios, eran siempre las mismas. A pesar de iniciativas tendientes a revertir esta situación, como la educación intercultural y bilingüe, el complejo diálogo entre la escuela y la diversidad cultural es un elemento que sigue generando fuertes tensiones en el sistema educativo.

Sin embargo, la educación, como construcción social permanente, es un proceso que no sólo se concentra en el Estado. Cuando la comunidad entra en la escuela, también intervienen otros agentes educativos (organizaciones sociales y de base, sociedades de asistencia...), las que ponen su énfasis en el desarrollo de áreas distintas, en función, por cierto, de sus propias filosofías. Es así como, a lo largo de la historia y del territorio, estos grupos organizados han desempeñado un rol educativo activo en busca de una formación más integral, incorporando códigos, valores y rituales que permiten al individuo interactuar con su comunidad, generando, de paso, sentidos de pertenencia y otras identidades que también forman parte de la construcción simbólica de la ciudadanía.

Desde la escuela y para complementar la labor educacional del Estado, surgen otros agentes educativos como la familia⁹, las sociedades de particulares y los movimientos asociativos, que se atribuyen también como tarea formar a niñas y niños en valores y códigos comunes. Haciéndonos cargo de la participación de estos agentes educativos, en esta cuarta atmósfera tienen cabida, además, las

9. Cuando hacemos alusión a la familia no pretendemos negarle su rol como principal agente educativo, sino que invitamos al público, desde el espacio de la escuela, a visibilizarla y cuestionarla.



Olla utilizada en la cantina escolar de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez.





Lechero y cedazo utilizados en la cantina escolar de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez.



Comedor del Liceo de Hombres de Valdivia.





Tenedores utilizados en el comedor de la Escuela Normal Nº 1 de Niñas.

organizaciones que surgen de la sociedad civil como respuesta a las carencias del Estado en áreas como higiene y salud: boys scouts, masones y Cruz Roja. Se aborda el surgimiento de la asistencialidad escolar y la historia de la “Sociedad de Colonias Escolares” encargada de organizar y financiar, desde los primeros años del siglo XX, las salidas recreativas de las escuelas públicas.

En forma paralela a la discusión sobre la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y la cobertura de atención de las escuelas, surgieron las controversias en torno a la importancia de mejorar las condiciones de salud y alimentación que dificultaban el trabajo escolar. Mucha pobreza, poca talla, bajo peso y la presencia de numerosas enfermedades y problemas dentales, llevaron a la implementación de medidas como las cantinas escolares. Como efecto colateral, con esta medida se buscaba también fomentar una mayor disposición de las familias pobres a escolarizar a sus hijos.

A comienzos del siglo XX, se iniciaban en Europa de la mano de la pedagogía moderna las “colonias escolares”. Esta iniciativa fue introducida en Chile por el educador Domingo Villalobos, difundándose rápidamente por todo el territorio. El 11 de enero de 1905 se realizó la primera; estuvo integrada por 14 niños que viajaron a Constitución donde permanecieron 44 días. Durante el tiempo que duraban estas colonias, los alumnos y alumnas recibían cuatro raciones diarias de alimentación completa (desayuno, almuerzo, once y cena) y realizaban actividades recreativas que buscaban desarrollar su relación con el entorno natural. Estas acciones no estuvieron exentas de polémica, algunos sectores cercanos a la Iglesia Católica criticaron las medidas adoptadas aduciendo que se pretendía alejar a los niños del cariño de sus padres y del cumplimiento de sus deberes religiosos.

Si bien muchas de estas iniciativas partieron desde el sector privado, fue finalmente el Estado quien asumió un rol activo a nivel nacional. En 1911,





Trofeo del Campeonato Nacional de Básquetbol de las Escuelas Normales de Chile (campeón femenino). Dirección de Deportes del Estado. Chillán, 1968.



Trofeo de la Escuela Normal de Niñas, N° 1 (campeón femenino de básquetbol). 1966.





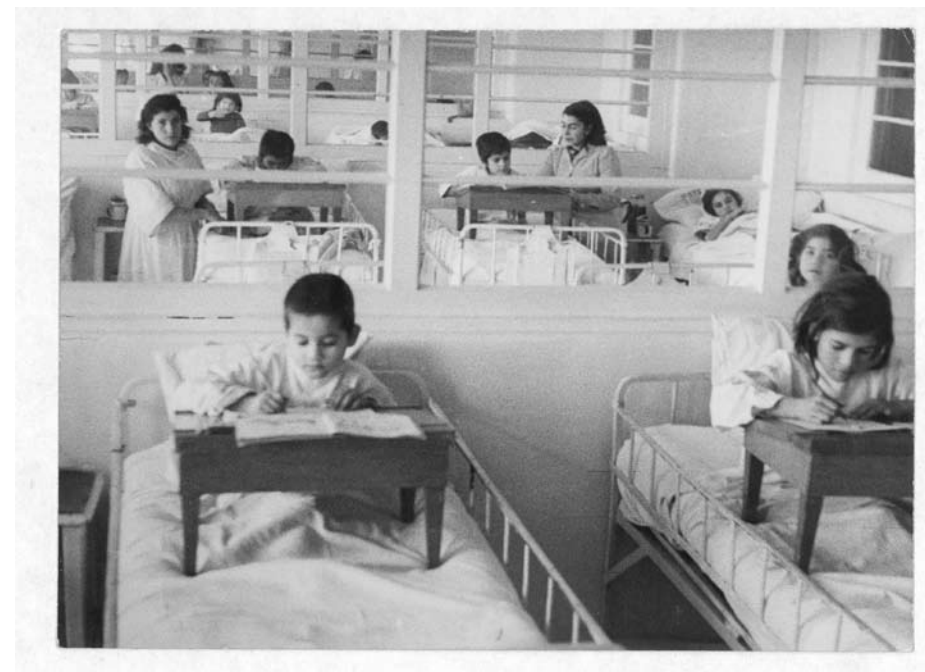
Escuela Primaria de Arica.
En la parte inferior de la fotografía, se lee
la siguiente inscripción: "Colonia Escolar
1937. 60 colonos".



Grupo de Girls Guides.



Colonia Escolar de la Escuela Completa de Mujeres N° 113 de Santiago realizada en la Caleta de Quintay. Enero de 1943. En la fotografía se lee la siguiente inscripción: "En las rocas de Playa Grande".



Escuela N° 302, anexa al Hospital Roberto del Río. Primera Escuela Hospitalaria de Chile. 1949.



fue nombrada directora del Servicio Médico Escolar la doctora Eloísa Díaz¹⁰, quien impulsó el desayuno escolar obligatorio, la vacunación masiva y la lucha contra el alcoholismo, instaurando, además, la enseñanza obligatoria de la higiene. En 1928, se crearon las Juntas Comunales de Auxilio Escolar, con la responsabilidad de promover y organizar los servicios de alimentación y otros auxilios para los niños de establecimientos públicos. En 1963, nació la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, para garantizar, desde el Estado, el bienestar físico y mental de los alumnos, de manera de mejorar las condiciones del proceso educativo.

El bienestar físico de los estudiantes también se relacionaba con el disciplinamiento de los cuerpos, *“mente sana en cuerpo sano”* fue una de las premisas de las últimas décadas del diecinueve. En este período la educación física, influenciada por las corrientes alemanas, cobró gran importancia. Se consideraba que la actividad física ayudaba a disciplinar los cuerpos y a formar hábitos. En los planes de estudio de las escuelas normales y del Instituto Pedagógico se crearon cursos para preparar a los profesores y profesoras en la enseñanza de la gimnástica. A partir de 1906, con el nacimiento del Instituto de Educación Física y Manual, se formaron profesores y profesoras que reforzaron la gimnástica y la práctica de deportes competitivos en las escuelas públicas y liceos del país.

Con esta área temática se da término al recorrido por las atmósferas del museo, recorrido que no se apoya en circuitos cronológicos, sino en una abstracción inducida por la escenografía y la trama narrativa. En este derrotero, materiales, textos, mobiliario, fotografías e imágenes, fueron los instrumentos que nos permitieron construir el relato, el que, evidentemente, no muestra sino una parte

de este proceso. En la próxima sección, veremos cómo operan estos elementos cuando son confrontados con las representaciones del público infantil, es decir, cómo niños y niñas se relacionan con el patrimonio y su diversidad, desde el espacio del museo.

Dra. María Isabel Orellana R.
Directora
Museo de la Educación Gabriela Mistral

10. Eloísa Díaz Inzunza y Ernestina Pérez Barahona constituyen la primera generación de mujeres médico de Chile y Latinoamérica. En su ejercicio profesional, la primera se dedicó, principalmente, a la infancia y el mundo escolar y, la segunda, al cuidado de las embarazadas y el mejoramiento de la salud pública.



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR:
INFANCIA Y PATRIMONIO



Los museos todavía son lugares privilegiados del misterio y de la narrativa poética que se construye con imágenes y objetos. Lo que torna posible esa narrativa, lo que fabula ese aire de misterio es el poder de utilización de las cosas como dispositivos de mediación cultural entre mundos y tiempos distintos, significados y funciones diferentes, individuos y grupos sociales diferentes.

Mario Chagas

Los objetos constituyen un recurso mediante el cual es posible acceder a un conocimiento o a la adquisición de alguna habilidad cognitiva, emocional o social. En el entorno se vivifican a través de la mirada del público. *“Leer y narrar el misterio mundial a través de un mundo de cosas es un desafío que se impone incluso antes del aprendizaje de las primeras letras y números”* (Chagas, 2006). Estos objetos operan, como señala Chagas, a través de la potencia imaginativa. Su lectura permite remontar al público infantil a otros tiempos y a otros niños y niñas. Permite un viaje a otras geografías, para muchos de ellos desconocidas. Al decir de Mario Chagas, esta *“mediación entre mundos y tiempos distintos”* convierte la experiencia del museo en un ejercicio lector más allá de lo obvio, transitando por contenidos como: la relación alumno-profesor, la hora de clase, los materiales y el castigo, entre muchos otros.

11. En esta sección nos abocaremos específicamente al trabajo realizado con niños y niñas de entre 2 y 6 años.



Vista general de la Segunda Atmósfera y ambientación de la Sala de Clase, Tercera Atmósfera.



Niños en sala de exhibición.





Niños en Sala Re-creativa

Uno de los aspectos que trabajamos con los niños dice relación con los procesos de observación. Para esto es fundamental que focalicen su atención en determinados elementos, centrando, posteriormente, la mirada en algunos aspectos específicos. Existe una intencionalidad pedagógica en este proceso vinculada a la necesidad de generar herramientas que les permitan saber interpretar las claves de lectura de un museo. *“Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios “supralógicos” de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello”¹².*

Aprender a observar es una necesidad permanente en los museos. Detenerse ante un objeto, dar el tiempo necesario para percibir los detalles y señales o “pistas” que se desprenden de él, interpretar esas claves y, luego, verbalizar y socializar la información, es un proceso complejo que antecede a cualquier aprendizaje. En consecuencia, propiciar las instancias para que esos procesos tengan cabida a temprana edad es uno de los objetivos pedagógicos que el Museo de la Educación Gabriela Mistral se ha trazado.

Abordar el trabajo en el museo con niños y niñas de entre dos y seis años, implica acercarse a las representaciones que manejan respecto del patrimonio. En la actualidad, y a pesar de los múltiples esfuerzos realizados por museos, escuelas, bibliotecas y otras instituciones afines para definirlo, categorizarlo y alinearlo en una metodología que permita trabajar con él, todavía es complejo intentar una definición que cubra todos los aspectos. Conociendo entonces esta situación, se hace aún

12. Op. Cit. in Goris, 2006.





Sala de clase, Guardería infantil.



Alumnas y alumnos del Santiago College
en clase de Artes Plásticas. 1980.



más necesario saber qué entienden por esta noción, cuáles son las imágenes que esta palabra les provoca y cuáles son los objetos del museo que permitirían, eventualmente, generarles una aproximación hacia él.

En este sentido, el trabajo realizado comienza con una pregunta aparentemente obvia: ¿Qué es patrimonio? Surgen de entre las voces palabras como: “tesoro”, “herencia”, “valioso”, “importante”, “antiguo”..., que dan cuenta de la existencia de ciertos signos presentes en el imaginario infantil. ¿De dónde nacen estas percepciones? ¿Se habla habitualmente de este tema en el entorno más cercano? No tenemos respuestas frente a estas interrogantes, sin embargo, podemos afirmar con certeza, que intuitivamente niños y niñas se acercan a una definición particular a partir de su propia experiencia.

Esta experiencia de vida se va conformando de distintos elementos: momentos, juegos, palabras, cantos, lugares, personas, etc., vivencias que se nutren también de objetos; algunos muy importantes quizás, como los primeros juguetes o ciertos libros; objetos cotidianos en los cuales no reparamos mayormente, como una máquina de coser, una plancha o la vajilla; y otros que no han generado, necesariamente, algún tipo de lazo o recuerdo. Esta aproximación tan cotidiana con las cosas, muchas veces, no reviste ninguna trascendencia hasta que crecemos; será el recuerdo íntimo y particular, el re-encuentro con esos mismos objetos el que nos devuelva a otras épocas, otros paisajes, otros aromas y colores. En este marco, intencionar el recuerdo y las significaciones en el momento preciso en que se están creando vínculos con los objetos, permite, en cierta forma, abrir un camino para que las experiencias tengan sentido, esta vez en un contexto de aprendizaje, pues los objetos no sólo se incorporarán a través de la relación cotidiana con ellos, sino también a través de un acto conciente.

Como ya se ha señalado, uno de los objetos en exhibición es la campana, perteneciente a la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez. El recorrido de su historia no sólo permite lecturas lineales o literales, como: ¿Qué es? ¿De qué estará hecha? ¿Cómo se llama este objeto? También genera un mundo repleto de símbolos como el recreo (la hora del descanso y el juego), el atraso (la sanción), el acto cívico (la poesía, el disfraz, el canto, el baile, el aplauso), la entrada a clases (tareas, notas, palabras, números). Los niños y niñas verbalizan esta información que no es neutral; nos habla, dependiendo de las circunstancias, de ciertas cosas con menor o mayor grado de significación, de ciertas instancias escolares asociadas al agrado, al desagrado, de prácticas infantiles, de espacios físicos, de derechos y deberes, etc.

El objeto-campana, que paulatinamente desaparece del entorno escolar siendo reemplazado por el timbre, puesto en la vitrina está fuera de su contexto original, no es la escuela la que se muestra, sin embargo, las representaciones de los y las visitantes, a través de sus relatos, van tejiendo una trama que ubica a la campana en un determinado lugar y con una determinada función, muy distinta para cada espacio. Para algunos, la campana se asocia también a otras instituciones como la iglesia o los bomberos. Relataremos, a continuación, algunas experiencias al respecto. Frente a la pregunta ¿cómo se avisaría la misa si no existiera la campana?, la mayoría de los niños alude al reloj: *“si toda la comunidad sabe que la misa es a las seis, sólo tienen que llegar cuando el reloj indique las seis”*. Nuevamente se les interpela ¿y qué pasaría si no existiera el reloj?, ¿cómo se avisaría la misa? Entonces surgen nuevas respuestas: *“el cura tendría que ir casa por casa avisando, y eso sería muy largo por lo que la misa empezaría muy tarde”*. A partir de este juego de preguntas y respuestas, comienzan a identificar la campana como un avisador, un instrumento de comunicación que marca los tiempos, indica un tipo de actividad, congrega a una determinada comunidad, finaliza una jornada. La participación de los visitantes modifica el foco de atención; no es la campana en sí misma la que tiene el valor central, sino la dinámica dialogante que se produce con los pequeños a partir de este objeto.

En esta nueva mirada, los objetos se van volviendo cercanos, y si quisiéramos ser más coloquiales en el lenguaje podríamos decir que se vuelven “objetos queridos”, simbolizando cosas distintas para quien los lee. En este proceso, comprenden que el museo no es sólo un “guardador” de objetos antiguos. Este ejercicio ayuda, por una parte, a erradicar añejos conceptos acerca de los objetos del museo (cosas que no sirven, cosas viejas, cosas que no se entienden), y, por otra, a poner en valor la puesta en escena desde la mirada de nuestros visitantes más pequeños.

Cuando finaliza la visita, una de las “tareas para la casa” es encontrar algún objeto de la escuela o del hogar que ellos consideren cercano e investigar su historia para relatarla en algún momento ante la clase. Resulta asombroso escuchar la diversidad de objetos que surge en la memoria de los párvulos: fotografías en blanco y negro guardadas por alguien, la camiseta de un equipo deportivo, herramientas de trabajo del abuelo. Objetos que forman parte de la vida de los niños y que adquieren significado patrimonial en el espacio del museo¹³.

Otra experiencia realizada con los niños se centra en la sala de clase. El primer pupitre corresponde al sistema lancasteriano, 1820 aproximadamente¹⁴. En este sistema, el profesor impartía la clase al primero de la fila, que era el más aventajado intelectualmente y el de mejor conducta. Este alumno era el encargado de enseñar las materias al resto de sus compañeros. No usaban cuadernos, sino pizarrillas individuales donde escribían con tiza. La superficie de la mesa no se levantaba.

13. Dada la edad y etapa de desarrollo de los párvulos, trabajamos principalmente el objeto como patrimonio tangible, pues todavía no se han asentado los niveles de abstracción. Sin embargo, intuitivamente niños y niñas apuntan a la esfera de lo inmaterial a través de algunos relatos que hablan de saberes y formas de vida.

14. Se trata de una mesa larga, donde cabían alrededor de 10 niños (el pupitre en exhibición es más pequeño que otros de su tipo).



Pizarrón con soporte de hierro.



La ambientación de la sala genera en los niños el primer conflicto: ¿qué ocurría con el uso de cuadernos y lápices? Ante la pregunta ¿dónde escribían la materia los niños hace doscientos años?, la respuesta no se hace esperar: “en los cuadernos”. Ante la segunda pregunta ¿dónde guardaban sus materiales?, la respuesta también es rápida: “en las mochilas”. La representación del cuaderno lleva a los niños a la idea de los soportes que se usan para registrar un trabajo; en el caso de los párvulos, se trata del registro de dibujos y primeras letras. Estos dibujos y estos ensayos de escritura son los puntales de donde se sostiene el diálogo. Hace doscientos años los niños y niñas también dibujaban y escribían, pero en distintos soportes, no había cuadernos ni cartulinas ni plumones. De esta forma, la idea de la tiza como objeto familiar viene al imaginario casi de manera inmediata¹⁵. Y emergen nuevos cuestionamientos: ¿qué pasaba cuando la tiza se rompía o acababa?, ¿dónde guardaban la pizarrita si la mesa no tenía cajones?, ¿cómo recordaban una poesía si la información se borraba una vez escrita? De este modo emergen múltiples interrogantes y múltiples respuestas elaboradas por los niños sobre la base de reflexiones que aparecen durante la visita.

El objeto-pizarrón nos lleva al ámbito de las costumbres y formas sociales (patrimonio inmaterial); no es sólo el pizarrón en sí mismo el atractivo del museo, sino lo que representó y representa para los sujetos. En esta misma línea, mostrar los pupitres para dar cuenta de una materialidad y cierta tecnología, instala de inmediato la discusión acerca de cómo nos educamos y cómo se llevan a cabo los procesos de creación. Como señala Ribaud, nadie puede decir que la creación es individual; en cada objeto creado está el aporte anónimo de otro¹⁶.

A partir del diálogo, ellos descubren diversas cosas: los muebles eran pesados, por lo tanto, no era posible cambiar su disposición continuamente para



Niños trabajando en la Biblioteca del Santiago College. 1980.

15. Hoy en día la tiza en algunos jardines y escuelas de párvulos se usa todavía para dibujar en el suelo del patio.

16. Op. Cit. in Vigotsky, 1996.





Tercera Atmósfera: Principios y herramientas en el arte de enseñar. Ambientación de Sala de Clase en la que destacan los siguientes elementos: pupitre lancasteriano, pupitre Amunátegui, banco alemán; pizarrón, testera y reloj.

trabajar en grupo; eran muebles grandes, lo que implicaba que varios niños cabían en ellos; el escritorio del profesor estaba en una tarima, lo que reflejaba los niveles en que cada actor se desenvolvía dentro del aula, niveles que además simbolizaban las relaciones de autoridad. Estas inferencias, como ejercicios de lectura del ambiente, llevan a los niños y niñas a comparar esas situaciones con las de su jardín o escuela, donde las mesas, sillas y estantes se encuentran a su altura y se disponen de manera distinta de acuerdo a las actividades planificadas. La distancia entre ayer y hoy reproducida en el museo, no sólo se manifiesta a través de los objetos que han desaparecido de los contextos escolares, sino, y en gran medida, a través de las voces de quienes interpretan el patrimonio.

La exhibición de la cabina de castigo, por ejemplo, permite que los niños (as) se sitúen en contextos distintos, donde el castigo estaba legitimado, en otra escuela; en un tiempo pretérito, donde Chile era culturalmente diferente. Ante la pregunta: ¿se castiga a los niños hoy?, la respuesta casi siempre es negativa; los relatos infantiles en el museo nos hablan de otras acciones: largos tiempos fuera de la sala para mejorar la conducta; un espacio de ausencia para reflexionar, para disculparse, para cambiar de actitud o para mejorar por instantes la situación de conflicto en el aula. Parte de los relatos infantiles señalan: *“yo vivo fuera de la sala”*, *“a mí me pasan echando porque me porto mal”*, *“a veces me sirve estar solito porque pienso”*. Podemos desprender que el alejamiento de la sala de clase tiene dos interpretaciones: para algunos es visto como el momento de la recapacitación; para otros, es un momento de abandono. El museo, como espacio de comunicación, recoge estos relatos¹⁷.

El mobiliario constituye parte importante en la metodología, no es una cuestión neutra, no es un accesorio del aula. Detrás de determinados muebles hay

17. Gran parte de estos relatos son retransmitidos a las otras audiencias del museo, especialmente, a estudiantes de Pedagogía, con el fin de que conozcan las diferentes percepciones que los niños poseen de las acciones en la escuela.

una idea previa, subyacen formas de ser y de hacer; del mismo modo, la disposición ambiental puede convertirse en sí misma también en estímulo o tensión en el aprendizaje¹⁸. Los visitantes van comprendiendo cómo se entendía la disciplina y cómo se daba la relación entre profesores y alumnos. En este contexto, el recorrido por la sala permite ir entendiendo, paulatinamente también, las formas de castigo, el que, desde la mirada de los mismos niños, ha ido adoptando nuevas formas.

La sala de clase exhibida en el museo tiene muebles correspondientes a épocas muy distintas, con detalles que marcan, finalmente, una gran diferencia en cuanto al concepto de niño (a) y de profesor (a). Los visitantes comprenden así que los muebles son un producto de la “evolución” (en palabras de los mismos niños) y que su mobiliario, en varios años, también cambiará y serán esos mismos objetos, resignificados por otros, los que se convertirán, probablemente, en patrimonio.

18. A partir de la observación del mobiliario y de su evolución, los niños y niñas pueden comprender que los diseños se han ido pensando en función de las necesidades de los usuarios; así, se hace más fácil entender hechos cotidianos como por qué existen sillas individuales con la superficie para escribir al lado izquierdo (para niños zurdos), por qué hoy los párvulos usan mesas y sillas pequeñas o por qué la pizarra se encuentra a su altura y no a la del profesor o profesora.

El objeto ausente

Cuando los párvulos se encuentran frente a objetos como sartenes, ollas y cucharones en la vitrina de “asistencialidad escolar”, inevitablemente contextualizan esos objetos en una cocina. Lo nuevo de esa imagen es que esta cocina se encuentra ahora en un contexto mayor: la escuela. Desde la ausencia, el mobiliario comienza a emitir imágenes y a ordenarse en el pensamiento de los niños. Tanto la cocina como la escuela son espacios familiares, por lo tanto, desde esos escenarios comunes, es posible intentar la construcción de una información. Esta cocina “ausente” se configura en el museo con los relatos de los visitantes. Son ellos los que van imaginando a los niños y niñas del pasado que requerían asistencia en el ámbito de la alimentación y la salud para enfrentar mejor sus procesos escolares. Así cobran sentido también conceptos actuales como: control sano, colación saludable o vacunas.

De este modo, las ambientaciones en el museo cumplen un papel muy importante pues permiten “imaginar” los espacios originales a partir de los elementos puestos en escena. El estuche del violín, por ejemplo, trae al presente el objeto-violín, el que a su vez se asocia a la música. Desde estas imágenes abordamos temáticas como: los talentos de las alumnas y alumnos del siglo pasado, el lugar de las artes en el curriculum, la importancia de una partitura, etc.; un catre posibilita completar la imagen de un dormitorio y el mobiliario que lo constituye, permitiendo además comprender el complejo concepto de internado¹⁹.

El museo es un referente patrimonial, no sólo porque los objetos depositados sean importantes para el grupo de personas que los seleccionó (atendiendo a diversos criterios), sino también porque la resignificación de esos objetos permite

19. Para los pequeños visitantes de hoy no es fácil entender la idea de que las alumnas dormían y vivían en su escuela.



Cuarta Atmósfera: vitrina de Asistencialidad Escolar. Fotografía tomada por Cristóbal Sepúlveda.

nuevas interpretaciones de la realidad, lo que, al decir de Bourdieu, es una manera de modificarla (Téllez, 2002). Los objetos, presentes y ausentes, promueven la posibilidad de dar lectura al ambiente, fomentando el hecho de que la historia puede ser leída a través de su patrimonio, pero en estrecha relación con los individuos. *"No hay museo posible sin que esa potencia imaginativa entre en movimiento, es ella que los actualiza y les confiere vida y significado político-social"* (Chagas, 2006).

Mg. Irene de la Jara M.
Responsable Área Educativa
Museo de la Educación Gabriela Mistral



A vintage globe on a wooden stand. The globe is mounted on a dark wooden base with a decorative flourish. The globe itself is light-colored with a grid of latitude and longitude lines. The text "MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR:" is written in a serif font across the middle of the globe, and "PALABRAS FINALES" is written below it in a smaller serif font. The background is a plain, light-colored wall.

MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR:
PALABRAS FINALES

PALABRAS FINALES

Las colecciones de nuestro museo forman parte del patrimonio del país no por su materialidad, sino por el uso y las significaciones que distintas personas les dieron en diferentes épocas de nuestra historia. Las lecturas y los sentidos que los públicos les atribuyen hoy están teñidos por la relación cotidiana que se establece con estos objetos. Así, la escuela, con su carga simbólica, se reinstala en el espacio museal y permite que diversas voces dialoguen construyendo el relato de parte de estos 200 años de vida independiente.

En este recorrido, maestros y maestras, niños y niñas, se dejan sentir e invitan, de paso, a devolverle a los procesos educativos el sentido humano que los define.

Las autoras

BIBLIOGRAFÍA

Audrerie, Dominique, *Question sur le patrimoine*, Colección Stèles, Ediciones Confluences, Bordeaux, 2003.

Botbol, Dominique, "Expositions permanentes: ¿grands récits ou fragments du discours?" in revista *La Lettre de l'OCIM*, N° 112, París, julio-agosto, 2007, pp. 4-11.

Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*, Ediciones du Seuil, París, 1994.

Chagas, Mario, "La radiante aventura de los museos" in *Museos en Obra*, actas del IX Seminario sobre Patrimonio Cultural, DIBAM, Santiago de Chile, noviembre, 2007, pp. 28-42.

Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanistas)*, Ediciones DIBAM, Santiago de Chile, 2002.

Egaña, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2000.

Egaña, María Loreto; Núñez, Iván y Salinas, Cecilia, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*, LOM Ediciones/PIIE, Santiago de Chile, 2003.

Frontaura, José, *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile, 1892.

García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.

González, Sergio, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, Ediciones DIBAM, Santiago de Chile, 2002.

Goris, Beatriz, *Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2006.

Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1939.

MINEDUC/UNESCO, *Manual de apoyo para la adquisición de material escolar*, Santiago de Chile, 2006.

Moscovici, Serge, "Des représentations collectives aux représentations

sociales: éléments pour une histoire" in Denise Jodelet (Dir.) *Les Représentations Sociales*, P.U.F., París, 1994.

Muñoz, José María, *Historia elemental de la pedagogía chilena*, Casa Editorial Minerva, Santiago de Chile, 1918.

Muñoz, Gertrudis (coord.), *Cien años de labor educacional de la Escuela Normal N° 1 "Brígida Walker" (1854-1954)*, Editorial Roma, Santiago de Chile, 1954.

Núñez, Iván, *Luces y sombras de un movimiento socio-cultural: el normalismo en Chile*, documento académico, PIIE, Santiago de Chile, 2005.

Orellana, María Isabel, *Educación: Improntas de mujer*, DIBAM/MEGM, Santiago de Chile, 2007.

Recht, Roland, *Penser le patrimoine. Mise en scène et mise en ordre de l'art*, Ediciones Hazan, París, 2008.

Ricoeur, Paul, *Temps et Récit 3. Le temps raconté*, Ediciones du Seuil, París, 1985.

Téllez, Gustavo, *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*, Ediciones Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.

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



MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR:
EL PATRIMONIO DE LO COTIDIANO

SANTIAGO
DE CHILE
2008