

REVISTA DE ANTROPOLOGÍA VISUAL

Número 31 - Santiago, 2023 -1/21 pp.- ISSN 2452-5189



La museografía como punto de vista: dos formatos para representar la niñez

Carolina Aroca Toloza¹

Irene de la Jara Morales²

RESUMEN: A partir de la museografía, se exploran las representaciones de la niñez presentes en dos museos. Nos preguntamos por las representaciones construidas en torno a la infancia y al patrimonio con las que estas instituciones elaboran sus diseños museográficos y cómo se materializan en su museografía y contenidos. Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño de tipo exploratorio, que aplicamos sobre el Museo Histórico Nacional de Santiago y el Museo Artequin Viña del Mar. Los resultados arrojan que las diferencias de origen y foco determinan la forma como se representa la niñez, de modo que en uno destaca la visión espacial, vivencial e interactiva, y en el otro la observación y contemplación pasiva. En ambos museos la discusión sobre la niñez es importante.

PALABRAS CLAVE: infancias, museografía, representación de la niñez.

Museography as a point of view: two formats for representing childhood

ABSTRACT: Based on museography, we explore the representations of childhood present in two museums. We ask ourselves about the representations built around childhood and heritage with which these institutions elaborate their museographic designs and how these representations are materialized in their museography and contents. We used a qualitative approach and an exploratory design, which we applied to the Museo Histórico Nacional de Santiago and the Museo Artequin Viña del Mar. The results show that the differences in origin and focus determine the way in which childhood is represented, so that in one museum the spatial, experiential and interactive vision stands out, and in the other one the observation and passive contemplation. In both museums the discussion on childhood is important.

KEYWORDS: childhoods, museography, representation of childhood.

¹ Educadora de párvulos por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Arte, mención Patrimonio, y doctora en Educación por la Universidad de Playa Ancha. Académica del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. ORCID: 0000-0002-5006-1616.

E-mail: carolina.aroca@u.uchile.cl

² Educadora de párvulos por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, por la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Neurociencias Aplicadas a Educación y magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Finis Terrae. Encargada del Área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. ORCID: 0000-0002-7467-3596.

E-mail: irene.delajara@museoschile.gob.cl

Como institución de la cultura, el museo ha experimentado en las últimas décadas una serie de redefiniciones tanto teóricas como institucionales (ICOM, 2019; MINOM-ICOM, 2018). En las organizaciones estas nuevas posturas se comienzan a expresar a través de un replanteamiento de sus normativas, visiones, modelos de gestión, infraestructura y disposición espacial de las colecciones. Mientras tanto, conceptualmente estos cambios se aprecian en su producción simbólica a través de sus discursos, representaciones e imaginarios, lo que va generando discusiones y diálogos críticos respecto del rol de los museos.

En Chile los cambios se remontan a la “Mesa Redonda sobre el desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo”, convocada por la UNESCO en 1972 en Santiago (Mesa Redonda, s. f.), en el contexto de los diálogos sobre museología y función social del museo iniciados en la década de 1960 en América Latina. En esta instancia se sentaron las bases de nuevas corrientes museológicas que conllevan otras formas de gestionar y visionar el rol del museo, sobre todo a partir de dimensiones científico-discursivas, las que se concretan en las prácticas museológicas y museográficas. La Mesa Redonda de Santiago buscó establecer una nueva relación de los museos con las comunidades y con los distintos campos del conocimiento, dado que reconoció la responsabilidad de estas instituciones como agentes de cambio social. Se puso en tela de juicio, por lo tanto, el tipo de museología que hasta ese momento imperaba, especialmente en Latinoamérica. Sin embargo, la discusión sobre museología es más antigua y compleja. Al respecto, Hernández expone dos posturas:

Por una parte, los partidarios de una visión restringida del museo. Estos consideran la Museología como una ciencia general del museo, con sus propios objetivos, su propia teoría y con un campo de actividad y un método que les son propios. Aunque es una disciplina independiente, comparte su carácter interdisciplinar colaborando con otras ramas del saber para centrar su interés sobre el museo y su actividad. Por otra, están los que tienen una concepción amplia del museo. Para estos, todo es *museable*. El museo no debe limitarse a la idea como se le ha concebido institucionalmente: continente-edificio/contenido-colección y público. En consecuencia, la Museología debe entenderse como la ciencia global de lo que es *museable* y abarcaría el Universo y la Sociedad (1994, p. 55).

Así, entonces, la museología se comprendería en una relación más amplia entre la realidad y los seres humanos (Desvallées y Mairesse, 2010), en la que el museo sería una posibilidad, pero no exclusiva, pues se trataría solo de un fragmento de la realidad. Por esta razón, aunque para algunos la museología sea considerada una ciencia, no sería tal dado que “ni su objeto ni sus métodos responden verdaderamente a los criterios epistemológicos de una aproximación científica específica” (Desvallées y Mairesse, 2010, p. 58). Podemos decir, de acuerdo con estos autores, que es una disciplina que se aboca al estudio de la actitud del ser humano ante la realidad y sus procesos de memoria, probablemente porque

lo único seguro con que cuenta el ser humano es con su pasado, puesto que de allí proviene. Esta válvula de seguridad funciona desde el momento en que el hombre utiliza la facultad de recordar. Memoria y sentido del pasado son dos cosas que trabajan en el ser humano íntimamente relacionadas y sobre las que fundamenta su proyección hacia el mañana desde una mínima y reconfortante sensación de seguridad (Ballart, 2007, p. 39).

La museografía, por su parte, no solo es la encargada de poner en escena y dar cuenta de la información documental de los objetos, sino que también “engloba la definición de los contenidos de la exposición y sus imperativos, así como el conjunto de vínculos funcionales existentes entre los espacios de exposición y los restantes espacios del museo” (Desvallées y Mairesse, 2010, p. 56). Es a través de la museografía que el museo genera narrativas que, bien sabemos,

han sido históricamente hegemónicas, sin embargo, puede proponer también discursos que faciliten nuevas perspectivas y comprensiones. Recordemos que Maillard señala que “el patrimonio cultural como construcción social implica entender que dicha construcción no es independiente de una hegemonía social y cultural que le otorga legitimación y, por tanto, no puede aislarse del contexto sociopolítico en el cual se produce” (2012, p. 24).

Ahora bien, en el proceso de indagación y descripción de antecedentes se constata que también se ha replanteado la función educativa de los museos, particularmente en Europa y América, en específico en lo que respecta a sus enfoques, planteamientos, estructuras, actividades, construcciones y profesionales especializados en esta temática. En consecuencia, una variedad de estudios internacionales y nacionales relacionan la triada niñez, museo y educación, destacando focos en buenas prácticas de mediación, enseñanza del patrimonio a través de propuestas pedagógicas con niños pequeños (Carnevailini, 2019; Gabré, 2016; Giraldo y Montaña, 2019; Paredes y Sánchez, 2014), así como la participación de niños y niñas en museos (Baradit, Cruz y Vivar, 2015; Correa, Joya y Velasco, 2016; De la Jara, 2020; Oliva y Ruz, 2021).

En relación con la representación de la niñez en museos internacionales podemos señalar el libro de Dávila y Naya (2005), que se centra en la iconografía —pinturas, fotografías, grabados— de los museos españoles. También encontramos estudios latinoamericanos que abordan el diseño de planes museológicos en los que la niñez se considera como estrategia de cambio (Flores-Sandoval *et al.*, 2017), mientras que otros se refieren a la mediación en museos interactivos (González, 2022; González de la Cruz, 2021). En Chile, los museos interactivos son los que en mayor medida están intencionados hacia las infancias, particularmente hacia la enseñanza de algunas disciplinas, entre los cuales los más recurrentes son los científicos (Rojas y Ramírez, 2016), de astronomía (Pinto, Flores y Martínez, 2020) y de artes (Arosemena, 2017; Escobar, 2013).

Si bien muchos museos chilenos han integrado a la niñez en su museografía, desconocemos su alcance y representación. Dado que cuestiones fundamentales a la hora de crear las museografías no son inocuas ni neutras, nuestra hipótesis investigativa es que la falta de claridad en torno a las representaciones de la niñez podría impedir la generación de museografías y exhibiciones significativas y orgánicas con niñas y niños.

Método

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo e interpretativo de tipo exploratorio, lo que permite reconocer de qué manera la niñez —en tanto representación y en tanto población— es incorporada en los espacios museográficos, más allá de cuestiones técnicas como la altura de los objetos o su manipulación. El propósito es identificar ciertas categorías que puedan definirse, de modo tal que se entienda que la niñez no es un concepto unívoco. Al mismo tiempo, daremos cuenta de cómo las representaciones derivan en una materialización, es decir, que lo que pensamos de ciertos fenómenos sociales tendrá un correlato en nuestro comportamiento. Sobre la base de estas ideas, nos adentraremos en las representaciones de la niñez y las correspondientes narrativas que subyacen a la exhibición, a partir de la exploración del diseño museográfico en dos museos de Chile.

Para lograr este propósito nos hemos planteado, por una parte, generar un análisis comparativo de contenidos entre los museos y, por otra, proponer recomendaciones que aporten a la reflexión de una museografía que piense en, con y desde la niñez.

Dos preguntas guían esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones construidas en torno a la infancia y al patrimonio con las que los museos elaboran sus diseños museográficos? ¿Cómo se materializan esas representaciones en el diseño museográfico y sus contenidos?

En Chile, para los ministerios³ la niñez es una preocupación que ha abierto un camino muy productivo en las mesas de trabajo; sin embargo, creemos necesario ir generando en paralelo otras visibilizaciones que den cuenta de la presencia o ausencia de la niñez, así como de las representaciones que argumentan un tipo de niñez o de una sola niñez en la museografía.

A partir de estas coyunturas, el estudio quiere ser un aporte desde tres dimensiones. La primera, desde el punto de vista de la conveniencia, apunta a poner el acento en una población (en este caso: niñas y niños) sobre la cual operan varias creencias que rescinden a veces su participación. Al mismo tiempo, es conveniente en la medida en que permite pensar los diseños museográficos considerando la edad como factor de análisis. La segunda dimensión se relaciona con la relevancia social, en términos de reconocer la problemática que implica pensar la sociedad con actores ausentes (la niñez, en este caso). La ausencia de espacios para la niñez y sobre la niñez es la resultante de la falta de discusión en torno a la hegemonía de los discursos y los adultocentrismos presentes en la institucionalidad. La última dimensión se refiere a su valor teórico, pues se generarán categorías de niñez útiles para construir conocimiento sobre niñez y museos, y también para elaborar conocimientos en el diseño museográfico.

Se trata de un estudio de casos múltiples. López (2013) señala que la importancia de este tipo de diseño radica en el aporte que cada caso hace al estudio en su totalidad. Rodríguez, Gil y García plantean que un estudio de casos, en general, implica un examen exhaustivo sobre un elemento de la realidad. De hecho, “tras el análisis de varios intentos en la conceptualización del ‘estudio de casos’, consideran que todos ellos coinciden en que ‘el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés’” (1999, citado por Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 57).

Para este estudio se usó el muestreo por conveniencia, considerando la facilidad de acceso y la disponibilidad de encargados de museos para participar y responder el instrumento en el tiempo solicitado. En palabras de Casal y Mateu, esta técnica consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo. En este tipo de muestreos la ‘representatividad’ la determina el investigador de modo subjetivo, siendo este el mayor inconveniente del método ya que no podemos cuantificar la representatividad de la muestra” (2003, p. 5).

A pesar del inconveniente planteado por estos autores, la idea de esta selección (que obedece a criterios tanto territoriales como de contenido) es explorar de qué manera las representaciones influyen en una decisión museográfica, lo que deriva en consecuencias o impactos que no hemos previsto. En ese sentido, los museos han puesto a disposición su exhibición con el ánimo de levantar un conocimiento más situado y de ayudar a generar recomendaciones que contribuyan al establecimiento de museografías más inclusivas y con menos sesgos. No es posible realizar una generalización, pero sí atender a cuestiones relativamente esenciales a la hora de diseñar la exhibición, puesto que lo que está en juego —ni más ni menos— es la memoria, el conocimiento y el bienestar de la niñez.

³ En el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio existe la Mesa de Mejor Niñez, cuyo objetivo es generar acciones mancomunadas y de calidad que contribuyan al bienestar de la niñez institucionalizada. Asimismo, en el Servicio Nacional del Patrimonio existe la Mesa de Infancia, que recoge lo que las distintas instituciones están realizando por y para niñas y niños; al mismo tiempo, esta mesa estudia la forma de crear instrumentos de trabajo que apelen a la buena convivencia y a nuevas formas de participación de la niñez en los espacios culturales como museos, archivos y bibliotecas.

La museografía como espacio de representación de la niñez

Trabajar con enfoque de niñez en un museo involucra varias dimensiones. En primer lugar, mirar la exhibición pensando en cómo se incorpora la visión y la forma de aprender de niñas y niños en el trabajo museográfico: ¿es creativo? ¿Hay objetos representativos de niñas y niños en la exhibición? ¿Son interesantes las temáticas del museo para la niñez? ¿Hay espacio para el movimiento? En segundo lugar, implica identificar a la niñez como contenido museográfico: ¿Cómo se trata históricamente a la niñez? ¿De qué se habla cuando se trata a la niñez? ¿Dónde se hace la inflexión cuando se usa a la niñez como contenido? ¿Qué imágenes u objetos se utilizan para generar una narrativa? En último lugar, es necesario identificar cuánto de lo que dice el museo tiene un impacto en el imaginario de la niñez: ¿qué mundo relatamos? ¿Qué decimos o dejamos de decir para que niñas y niños configuren una idea de sociedad o de país? ¿Qué decimos o no decimos de las mujeres? ¿Qué, de lo que decimos, contribuye a configurar estereotipos o sesgos?

Si bien es cierto que la museografía sobrelleva una dimensión técnica relacionada con la forma de instalar las colecciones, la iluminación, la temperatura, la arquitectura del edificio (Hernández, 1994), entre otros aspectos, no puede reducirse a eso, pues el propósito no solo es que los objetos luzcan bien, sino también que tengan la capacidad de detonar experiencias que despierten en el visitante el deseo de conocer, de alentar emociones, es decir, que provoquen una experiencia memorable y un encuentro con el entorno (Alonso y Obregón, 2021).

Al mismo tiempo, la museografía —en tanto lenguaje— conlleva un punto de vista. Lo que define a una exposición es el guion de contenidos, “cuyo enfoque puede ser cronológico, temático, polisémico, didáctico y/o tecnológico. Aunado a esto, el diseño museográfico aporta su propia narrativa desde la perspectiva del diseño, a partir de la relación establecida con el espacio, las colecciones y el público” (Alonso y Obregón, 2021, p. 46). En el caso del binomio niñez y museo cabe preguntarse de qué contenidos se hablará en una exposición sobre la infancia; cuál será el enfoque de esos contenidos, es decir, con qué lente miraremos esa historia; desde qué espacio disciplinar la expondremos: ¿psicológico, pedagógico, médico, histórico, artístico, desde campos combinados?; con qué enfoque de derechos haremos los cruces. Desde el diseño museográfico, nos preguntaremos qué objetos serán centro de interés y con qué tipo de narrativa los asociaremos, qué se iluminará y con qué propósitos, y qué objetos quedarán al margen.

Recordemos que la narrativa de los museos no solo se genera con palabras; por el contrario, fundamentalmente son los objetos (su disposición, la ausencia de otros objetos, etc.) los que van conformando el relato. Cabe hacer notar que “puede ser que la exposición nos hable de alguna de esas cosas, y que nosotros pensemos en las otras (...). Podemos inventarnos el orden en que observamos, detenernos cuando algo nos interesa o pasar de largo” (Dujovne, Calvo y Staffora, 2001, p. 5). Sin embargo, siempre hay un mensaje claro y fuerte en la museografía, un discurso hegemónico que se impone, pues que el patrimonio sea un constructo social no implica, obligatoriamente, que esa construcción sea libre, sino que los “procesos de legitimación simbólica significan, a la vez, la legitimación de los referentes ideológicos que ‘construyen’ dicho patrimonio a través de una fuente de autoridad” (Maillard, 2012, p. 24) como es el museo.

Convergamos, entonces, que la museografía es una forma —siempre política— de narrar y de influir en los esquemas cognitivos de las personas. Así, entonces, las construcciones sociales en torno a la niñez quedan registradas en objetos de la cultura como pinturas, fotografías, juguetes, vestuarios y objetos cotidianos, lo que sin duda permite conocer las diferentes maneras en las que la infancia es nombrada, tratada, significada y representada; “los objetos culturales no solo son portadores de información acerca de las concepciones de infancia y niñez, sino de las prácticas a las que ha habido lugar con y hacia los niños y niñas” (Montaño-Peña, 2020, p. 73).

De esta manera, una museografía que pretende hablar de la niñez necesariamente debe tomar una postura (y transparentarla, quizás) en torno a cómo abordarla y desde qué lugar, pues lo que el museo *presenta*, como ya hemos revisado, es una forma *representada* de la realidad; es su manera de entenderla y exponerla. Como señala Mejía,

la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa, estática y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva del exterior en el interior. Las representaciones condensan imágenes con un sinnúmero de significados; sistemas interpretativos que dan sentido a lo inesperado; categorías para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos; teorías que explican la realidad cotidiana (2013, p. 6).

Estos sistemas interpretativos quedan plasmados en el museo, que irremediamente “impone” un punto de vista en la audiencia, que tempranamente configura una idea de mundo a través de un imaginario entendido como estructura de sentido, como saber colectivo. Mejía plantea que:

El imaginario social en primera instancia pueden ser ideas o teorías creadas por un individuo o un conjunto de individuos *élite* y que después estas ideas son socializadas a grupos intermedios y más tarde a la sociedad en su conjunto (...) estas ideas o teorías primigenias impulsadas por unos cuantos individuos son observadas como proceso “instituyente” “imaginario radical”, en términos de Castoriadis (2013, p. 10).

Aun cuando estas teorías no pueden asegurar de dónde proviene la idea original que da pie al imaginario y a las representaciones, sabemos sus efectos y el rol de las instituciones (la familia, la escuela, el museo, entre otras) en su transmisión y perpetuidad, como ocurre con los estereotipos de género, por citar un ejemplo.

La historia de estas representaciones sobre la infancia ha transitado desde enfoques de abandono, pasando por enfoques de protección hasta un enfoque de derechos, lo que ha impactado en todas las esferas que involucran a la niñez, aun cuando las creencias sobre la infancia se nos siguen apareciendo desde lógicas adultocéntricas que la niegan en su estatus de personas con derechos. Ferrán Casas señala:

Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen una conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica (2006, p. 30).

La infancia no solo se relaciona con un grupo relativamente caracterizado en términos de edad, sino que también es la resultante “inseparable de la idea o conjunto de ideas más o menos ampliamente compartidas sobre qué es la infancia” (Casas, 2006, p. 29), es decir, es una construcción social basada en representaciones y creencias que se han arraigado a lo largo del tiempo. Las lógicas adultocéntricas —como efecto de un tipo de representación— tienen un correlato en la forma como nos relacionamos con niñas y niños. Una de esas manifestaciones es el control que se ejerce para fortalecer mecanismos de obediencia, lo que se logra, incluso, a través de castigos. De hecho,

imponer castigos representa la expresión del poder que tienen las personas adultas, ya que estas están situadas en una posición de dominación y autoridad sobre las niñas y los niños (...) los castigos que reciben las niñas y los niños serían una forma de control social que se ejerce al interior de la

propia familia o la escuela en tanto instituciones disciplinarias, es decir, sistemas basados en poder y normas que transmiten el “deber ser” en la sociedad (Pavez, 2012, p. 86).

Sin embargo, ese poder no solo se manifiesta al interior de una familia u otra institución dedicada a la formación directa de niñas y niños. Los espacios de representación, como pueden ser los museos, presentan una determinada idea sobre la niñez (idea que no siempre es tan consciente) al intentar dar cuenta de ella en las exposiciones. Los primeros estudios de Aries y De Mause (que en términos metodológicos no siempre cuentan con la aprobación de historiadores) exponen algunas ideas sobre la infancia, pero siempre al margen de la infancia. Becchi señala que este *no adulto* aparece

retratado como el destinatario de responsabilidades que han de civilizarle, acompañado por otros niños y, sin embargo, tutelado de una forma hegemónica por los adultos, en un contexto en el que sus objetivos y sus proyectos tienen un reconocimiento escaso o nulo, y en la mayoría de los casos se impide su realización. La investigación histórica lo busca sobre todo entre los sectores societarios organizados, donde la documentación es más rica y tiene menos lagunas (2005, p. 25).

Lo que esta pedagoga e historiadora relata es que la niñez aparece más bien como derivada de otras cosas, es decir, se habla de padres y madres, pero no de los hijos; de escuelas, mobiliarios y docentes, pero no de sus alumnos, etc., lo que contribuye a forjar una posible imagen de esas niñeces como algo que emana de historias adultas. En pedagogía pareciera ser que el fenómeno es parecido, dado que las representaciones docentes, por ejemplo, definen y determinan las estrategias (Ortiz, Prieto y Rodríguez, 2018), “pues lo que se ha conocido como niñez ha sido una serie de construcciones culturales que no abogan por la naturaleza misma del niño” (Ortiz, *et al.*, 2018, p. 33). Los modelos de aprendizaje basados en concepciones organizadoras de la práctica orientan las decisiones en la programación, implementación y evaluación de la clase (Hernández y Sancho, 1992, citado en Rodríguez, 2001).

En materia científica, específicamente en la arqueología, las concepciones o imágenes preconcebidas por el investigador o investigadora también desdibujan la presencia de la niñez o, lisa y llanamente, la anulan. Peraile, Ruiz y Torreira señalan:

En el caso de la población infantil es posible que en muchos yacimientos los restos materiales asociados a este segmento de edad no se hayan preservado por tratarse de materias primas perecederas o restos más frágiles. En segundo lugar, es posible también que el personal investigador no haya documentado este tipo de restos en la excavación porque no se hayan identificado como tales o por el carácter general y efímero de las actividades realizadas por las criaturas (Wileman, 2005, p. 8), o incluso porque sus intereses estratégicos en la investigación del yacimiento ni siquiera contemplen estos temas vinculados al grupo social (2014, p. 406).

Abordar la niñez desde una perspectiva de derechos implica, por una parte, desmontar y desbaratar estas creencias y lógicas adultocéntricas y, por otra, considerar a niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos, y como agentes de cambio en todos los espacios sociales en los que se desenvuelven. Lo anterior significa asegurar que se les proporcionen las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión, sobre todo en los asuntos que les conciernen. Lansdown plantea que niñas y niños pueden ser, entre muchas otras cosas, “agentes activos que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él; constructores de significado que elaboran e interpretan el sentido de su existencia” (2005, p. 1). Esto implica reconocer que no siempre lo que como adultos pensamos que es interesante es del interés de la niñez; asimismo, no todo lo que creemos que está fuera de la esfera de su atención efectivamente lo está. En otras palabras: debemos aprender a escuchar otros mensajes, otras categorías, otras maneras de entender la realidad y a escala de la niñez.

Desde la perspectiva museológica, y por tanto también museográfica, implica reconocer a niñas y niños como contribuyentes vitales de la cultura considerándolos protagonistas de sus propias expresiones (Flores-Sandoval *et al.*, 2017). En este sentido, el museo debiera proporcionar los canales y herramientas necesarias para lograr este propósito. Ciertamente, este propósito es complejo, por lo que se requiere una reflexión y un trabajo profundos para que no aparezca solo como una declaración de buenas intenciones.

Diversos estudios dan cuenta de la forma en que la niñez ha sido representada a través de diferentes dispositivos: fotografías, objetos, vestimentas, juguetes, y verdaderamente

no existe un objeto tan caleidoscópico como la infancia en sus imágenes y representaciones: la querida infancia propia, la infancia que arrastramos, la que nunca muere, la que es objeto de psicoanálisis, la que imaginamos, la del recuerdo y el olvido, la infancia de los otros, la infancia sin infancia (...). Todas esas visiones se han plasmado en el arte, en la literatura, en el cine y en la fotografía y, cómo no, en las disciplinas científicas que han tomado a los niños y niñas como objetos preferentes de estudio y de intervención psicopedagógica (Dávila y Naya, 2005, p. 18).

Por lo tanto, las representaciones no son inocuas ni neutras; implican cierto tipo de comportamiento y de relación —directa o indirecta— con la infancia. Es importante estudiar estas concepciones porque pueden enriquecer el cúmulo de recursos ofrecidos a las y los estudiantes para adquirir ideas útiles, hermosas y poderosas (Eisner, 1998) o, por el contrario, operar como obstaculizadoras en el cumplimiento de los derechos de infancia (Gutiérrez, 2011). De cualquier modo, pareciera ser que lo que se requiere es representar a la infancia de modos menos adultocéntricos (Cussiánovich, 2010), reconociendo sus saberes y sus formas de entender el mundo. En el caso específico de la aproximación al patrimonio, estas representaciones no solo podrían hacer la diferencia entre propiciar o no actividades culturales, sino que podrían transitar desde lo experiencial y significativo hasta lo arbitrario y sin sentido.

Este estudio busca, precisamente, reconocer el tipo de representación de niñez que sostiene a dos tipos de museografía, transparentar el resabio adultocéntrico (si lo hubiera) y las posibles estrategias remediales que contribuyen a replantear la museografía. Entendemos por adultocentrismo esa práctica propia de un sistema patriarcal donde la adultez o lo adulto se impone como “punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz socio-cultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás” (Duarte, 2012, p. 120).

Resultados

En este apartado presentaremos el análisis de los discursos de los informantes clave (áreas educativas) y las narrativas de los museos respecto de la representación de las niñeces, a partir de los cuales se relevan dos grandes categorías y algunas subcategorías.

Representación de la infancia en los diseños museográficos

La museografía abarca la definición de los contenidos de la exposición y sus vínculos funcionales con otros espacios del museo, generando una narrativa articulada con su foco disciplinar. En este estudio los museos son el Museo Artequin Viña del Mar y el Museo Histórico Nacional de Santiago (MHN).

Para este análisis la representación de la niñez se enmarca en dos categorías: una *espacial-vivencial*, como salas de trabajo y/o talleres, así como formas interactivas de habitar el cuadro construido a escala, y una que denominaremos *iconográfica*, en la que los niños y niñas están representados al interior del cuadro como elemento de la composición y donde los sistemas de signos producen significado a través de la producción de una realidad o un objeto (Mörsch, 2015). Mas *et al.* (2016) definen la representación como el conjunto de reglas por medio de las cuales se puede conservar lo que hemos experimentado en diferentes momentos y eventos de la vida, de manera que podemos representar sucesos mediante una imagen, palabras o símbolos, pero es la imagen la forma en la que se identifica la representación de la niñez.

El primer caso analizado corresponde al Museo Histórico Nacional (MHN), cuyo foco es la historia nacional chilena, contada a través de una narrativa adultocéntrica y nacionalista cuyos contenidos son descritos a través de obras y objetos que muestran un devenir eminentemente masculinizado, heterosexual, blanco y de elite. Por consiguiente, la representación de la niñez se muestra desde un marcado énfasis tradicionalista y conservador, tal como lo describe el equipo del Área Educativa del museo:

Historia, política, masculina, heterosexual, militar, blanca y de la elite (...). No, el museo presenta una narrativa histórica adultocéntrica, una imagen tradicionalista, donde niñas y niños son recipientes que debemos llenar con información. Desde una concepción adultocéntrica, en algunos funcionarios y funcionarias molesta su comportamiento inquieto, es decir, el comportamiento de niñas y niños siendo niñas y niños (...) porque son adultocéntricos, por lo que están pensados para la comprensión de los adultos, lo que conlleva que las infancias no se vean representadas, interpretadas e identificadas. Los textos incluyen conceptos disciplinares, son bastante largos y poco atractivos. Los objetos están a una altura superior a la de niñas y niños que están viviendo su primera infancia (...). Los dos estereotipos más presentes son los del héroe nacional, los migrantes europeos que aportan cultura y avances, y las mujeres relegadas al ámbito del hogar y a las labores domésticas, lo que cambia abruptamente en la narrativa del siglo XX con el MEMCH y los movimientos de derechos femeninos (Área Educativa MHN).

Los estudios históricos dan cuenta de las diversas concepciones sobre la infancia a lo largo de los siglos. Por ejemplo, desde el siglo XVI a los niños y niñas se les reconoce como seres humanos inacabados. Luego, en el siglo XVII, se les relaciona con una condición innata de bondad e inocencia y, seguidamente, a inicios del siglo XVIII, surge la idea del niño o niña como tabla rasa o receptáculo de impresiones que debe ser llenado de conocimientos (Herrera-Seda y Aravena-Reyes, 2015).

En este museo, las niñeces se representan en las obras y en los objetos, de modo que se puede seguir una línea histórica. Por ejemplo, en *La beneficencia*, de Gregorio Torres (Imagen 1), se muestra una infancia abandonada, donde los niños y niñas viven en una situación de precariedad extrema y son considerados seres carenciados, por lo que deben ser asistidos y ayudados por instituciones de beneficencia compuestas por hombres ilustres, representantes de la Iglesia y de la elite, que son reconocidos como héroes de la caridad cristiana, a lo que subyace un ejercicio de control social sobre este grupo de la población.

Así también, en *El cucurucho*, de Manuel Antonio Caro (Imagen 2), la infancia se vincula al Romanticismo, que aboga por la libertad individual, de modo que se retratan emociones, sentimientos y situaciones cotidianas (Aroca y Alegría, 2019). En esta obra se muestra al niño temeroso, asustado por este personaje que inflige miedo a la familia, siendo protegido por la madre, que lo esconde tras de sí. En este sentido, se aprecia un imaginario de la niñez como personas indefensas, de propiedad de la familia, que deben ser protegidas de los peligros de los adultos perversos. En particular, surge el rol de la madre como protectora.



Imagen 1. Gregorio Torres, *La beneficencia*, 1847. (Museo Histórico Nacional)



Imagen 2. Manuel Antonio Caro, *El cucurucho*, 1862. (Museo Histórico Nacional)

La siguiente forma de representación (Imagen 3) es la fotografía, en la que se presenta la niñez desde una perspectiva ejemplificadora a través de una narrativa pedagógica en la que los niños y niñas adquieren una pose que refuerza la idea de orden y obediencia, así como de la asimetría con el adulto, quien es la autoridad y se ubica como centro de interés de la imagen.

Asimismo, el género surge como una subcategoría, pues las imágenes femeninas están separadas de las masculinas, de manera que se narra una perspectiva del deber ser femenino, según el cual los hombres estudian contenidos de ciencias y se preparan para la vida como sostenedores, mientras que las mujeres estudian artes como un modo de cultivarse. Por consiguiente, se observa que el género atraviesa la sociedad en su conjunto y retrata relaciones de poder en tanto relación social básica (Imagen 4), es decir, es una construcción simbólica entre lo que se entiende como femenino y masculino, constituyéndose en un eje organizador de las relaciones sociales a través de una desigual distribución de poder (Rostagnol, 2015). En suma, no es posible pensar la vida social y cultural sin contemplar las relaciones de género y, en consecuencia, todo aquello que pudiera considerarse patrimonio cultural estará atravesado por el género (Rebollo, Álvarez y Núñez, 2017).



Imágenes 3 y 4. Formas de representaciones de la niñez. (Área Educativa del Museo Histórico Nacional)

En la representación de las infancias también aparecen objetos, en este caso, una maqueta de casa de muñecas (Imagen 5). Por un lado, nos volvemos a encontrar con la categoría anterior respecto de los tipos de juegos, que reproducen el rol femenino de madre y esposa enfatizando roles de género naturalizados por una sociedad patriarcal y conservadora.

“El aprendizaje del ‘deber ser’ no solo es una cuestión generacional, es decir, es la obediencia que deben mostrar las niñas y los niños hacia las normas que les enseñan las personas adultas. Se trata de normas establecidas en términos de género, ya que justamente es durante la infancia cuando se acelera e intensifica el proceso de aprendizaje de los roles de género y las relaciones de poder entre los géneros” (Pavez, 2012). El objeto antiguo se presenta como dispositivo activador del recuerdo (Giraldo, 2020) y como un hilo conductor entre el pasado y el presente, pues cada uno contiene una anécdota, acontecimiento o una situación que ayuda a reconstruir el pasado. Estos objetos contienen, además, una memoria colectiva, pues se constituyen en artefactos materiales que aglutinan y contienen recuerdos de hechos y episodios de un pasado que nos vincula (Bustamante, 2014).



Imagen 5. Maqueta de casa de muñecas. (Área Educativa del Museo Histórico Nacional)

Contenido del diseño museográfico: ¿Cómo se materializan las representaciones de la niñez?

El reconocimiento de la niñez en la museografía es una categoría que está presente en el discurso de los participantes, pues reconocen que no está representada en el guion museográfico, aun cuando subyace a la narrativa histórica de las imágenes, la que, si fuera intencionada en el guion y por consiguiente en la museografía, constituiría un elemento muy potente para el análisis reflexivo respecto del tránsito de concepciones de la niñez en Chile en los diferentes momentos históricos y potenciaría un diálogo crítico con las diferentes audiencias. Permitiría, asimismo, generar interesantes reflexiones entre niñas y niños, quienes podrían identificar elementos de continuidad y cambio, pues se verían reflejados e interpelados en el museo.

La infancia ha sido un grupo históricamente silenciado en la narrativa y guion museográfico, a pesar de que existen muchas investigaciones históricas rigurosas que entregan datos relevantes para entender la trayectoria de lo que implicaba ser niña y niño en Chile en diferentes épocas (Área Educativa MHN).

Ahora bien, el equipo del Área Educativa del museo está consciente de la necesidad de integrar a las infancias en su narrativa y museografía desde un enfoque de derechos. La idea es que los contenidos del museo respondan a las características de desarrollo y necesidades educativas, a través de didácticas específicas que estos grupos requieren para la construcción de conocimientos, para avanzar desde una mediación basada en la visita guiada —pues, aunque se trata de una actividad participativa en la que se formulan preguntas y los niños intervienen con sus respuestas, el concepto implícito es que el visitante debe apreciar, admirar, aprender y acumular (Saban, 2017)— hacia propuestas más interactivas, participativas y desde un enfoque de derechos y agencia.

Paralelamente, estamos formando desde la infancia ciudadanía respetuosa de la diversidad y los derechos humanos. El museo, por tanto, debe asegurar que la información y el patrimonio lleguen

a las infancias acorde a sus propias necesidades e intereses, así como brindar espacios donde puedan expresar sus propios elementos identitarios y patrimoniales, reconociéndolos como sujetos de derecho (Área Educativa MHN).

Consecuentemente, el equipo educativo destaca que es importante la presencia de los niños y niñas en el museo, y que el asombro y la curiosidad son características de la personalidad infantil eminentemente creativa (Aroca, 2015), así como las emociones que les despiertan cada hallazgo que descubren al interactuar con los objetos expuestos.

Claro que sí. Niñas y niños revitalizan el museo, lo vuelven un lugar mejor. Sus preguntas curiosas, sus gritos de emoción al descubrir cosas o encontrarse con cosas que solo habían visto en libros, emocionan a quienes les acompañan y contagian a las y los visitantes que están alrededor. Sus opiniones y las experiencias que comparten siempre nos dejan pensando en perspectivas que no habíamos considerado. Son actores claves en la mejora continua de los servicios que entregamos (Área Educativa MHN).

Por su parte, el equipo del Museo Artequin Viña del Mar señala que desde su origen “fue concebido con un enfoque en niñez, desde la concepción del edificio, la colección y su museografía” (Área Educativa Artequin). Esta característica fundacional implicaría, eventualmente, entender a la niñez desde un enfoque activo, es decir, esta representación se relacionaría con la idea de niñez activa. En palabras de Maldonado y Andrade, significaría que niñas y niños

son capaces de acción propia (tienen agencia), participan en la construcción de sus propias vidas y también en la vida de los que los rodean, en las sociedades donde viven. Los niños y las niñas, al ser sujetos activos, crean relaciones sociales y para nada son humanos a medias que hay que socializar para que se conviertan en parte de la sociedad: son integrantes de la sociedad y su papel social se ejerce siendo niños y niñas (2017, p. 17).

En su estudio sobre las principales premisas teóricas de un campo de estudios llamado sociología de la infancia, Pavez plantea que existe una estructura que impone un orden social y limita la acción infantil, por lo que “niñas y los niños son actores y agentes (...) pero la acción social infantil se da dentro de parámetros de poder minoritario (...) lo que implica relaciones generacionales de poder” (2012, p. 98).

En el caso de Artequin, esta representación activa reconoce las dificultades estructurales para aumentar la agencia de niñas y niños en el museo. Sin embargo, el hecho de pensar en un enfoque de niñez desde el origen de la institución contribuye también a examinar críticamente esta relación. Ledezma señala:

Pese a los recientes avances conceptuales en torno a la niñez, con dicho grupo sigue siendo cómodo normar, establecer límites de cómo debe ser y comportarse. Tal como desde mediados del siglo XX reflexionaba la artista Laura Rodig (1955: 11), “no nos desvelamos por entender su mensaje sino por darle un lugar, acaso convencional, en la sociedad”.

Entender su mensaje es la posibilidad que tenemos como personas adultas en un contexto en el que todos los sistemas de dominación —de los cuales somos parte, aunque sea involuntariamente— pueden ser cuestionados (2023, p. 35).

Planteada la dificultad estructural, la agencia de la niñez se manifestaría en dos aspectos dentro del museo.

Espacios del museo con contenidos adecuados para niñas y niños

Estos contenidos pueden identificarse en dos dimensiones. La primera apela al contenido duro, donde se exhiben obras de arte alusivas a un tema (vida cotidiana, en este caso), cuyas imágenes dan cuenta de acciones con las que niñas y niños se puedan conectar, como ir a una clase o compartir en familia (Imágenes 6 y 7). Esta propuesta es interesante, pues se aleja de la imagen “miniaturizada” de la niñez para situarla en actividades de la vida real, como estar con la familia, recrearse o estar enfermo.

Peraile *et al.* señalan que algunos museos (especialmente arqueológicos) tienden a representar la niñez con objetos pertenecientes al mundo adulto, pero en miniatura. “De este conjunto, muchas veces enmascarado o perdido por su naturaleza orgánica, se han destacado, sin duda, los juguetes” (2014, p. 407). Y si bien es cierto los juguetes podrían hablar de la niñez, una lectura rápida y simplista podría aspirar más bien a configurar una imagen estereotipada de niñas y niños, pues, como señalan estas autoras, la lectura de esos objetos e imágenes depende del contexto.



Imágenes 6-7. Diseño museográfico situado en actividades de la vida real. (Museo Artequin Viña del Mar)

La segunda dimensión apela al contenido blando, relacionado más bien con el bienestar y la sensorialidad de la niñez, para lo cual se apela al uso del cuerpo a partir del tema animales en el arte (Imagen 8).

El bienestar como espacio emocional de contención y la sensorialidad como fuente de conocimiento son fundamentales a la hora de aprender, de hecho, “desde que nacen, los niños y niñas poseen una vitalidad que moviliza las funciones reflejas y sensoriales con las que inicia su aventura de aprendizaje” (Villarroel, 2012, p. 80). Una persona que aprende en un espacio seguro no siente el ambiente como una amenaza; de ahí, entonces, la importancia de que el museo, especialmente si adscribe a una representación activa de la niñez, garantice un aprendizaje con significado en un ambiente seguro donde pensamiento y sensorialidad confluyan para dar vida a una experiencia positiva.

“En ambos casos —contenido duro y blando— el museo busca cumplir con lo que parece ser su principal propósito: acercar las artes visuales de una manera diferente a quienes nos visitan, buscamos que la exhibición contenga elementos que faciliten la interpretación de las obras, el énfasis en niñez se da por la definición de su contenido, la altura de los cuadros y un lenguaje

simple" (Área Educativa Artequin) es una primera acción, pues una perspectiva activa implica también reconocer la agencia de la niñez, es decir, su capacidad de acción, aun cuando ocurra en marcos estructurados (Pavez, 2012), e identificar los efectos de esta agencia en la misma institución. De este argumento deriva el segundo aspecto.



Imagen 8. Diseño museográfico basado en la sensorialidad y el bienestar. (Museo Artequin Viña del Mar)

Aportes de la niñez al museo

Si bien es cierto que acercar los contenidos es fundamental, la presencia de niñas y niños contribuye a que el museo constantemente se desafíe en términos de gestión educativa, principalmente. El equipo plantea que la visita de la niñez permite al museo conectar "con lo simple, con el juego, la curiosidad y el asombro, lo que nos motiva a buscar nuevas formas de interacciones, nuevos materiales educativos o didácticos, y nuevas propuestas para llegar a más públicos. Su presencia nos mantiene sensibles y vigilantes de que nuestras prácticas sean acordes y respetuosas en todos los aspectos posibles" (Área Educativa Artequin) al museo, esta representación activa implica entender a niñas y niños desde su propia capacidad cognitiva y emocional para comprender el mundo. Es decir, el museo promueve los derechos culturales y propicia los espacios en el entendido de que niñas y niños son personas que tienen su "propia visión e interpretación del mundo", a quienes, además, consideran "protagonistas y partícipes de la vida social, cultural y política del escenario por el cual transiten".

En términos concretos, el museo plantea que la niñez contribuye también a la generación de contenidos, aun cuando el mismo equipo plantea la necesidad de incrementar los niveles de participación en este ámbito, pues todavía las decisiones están centradas en los adultos.

Maldonado y Andrade señalan que "la participación social es el corazón de la cultura de pares de los niños. Pero ¿qué es la cultura de pares o de compañeros? Es un conjunto de actividades o rutinas, objetos y valores que los niños y niñas producen, intercambian y comparten en interacción con otros de su misma edad" (2017, p. 22).

Aun cuando se detecta esta necesidad, el museo está consciente de la importancia de leer a las generaciones nuevas no solo para conocer sus intereses, sino también para convertir al museo en un espacio seguro donde sea posible dialogar. Entender el museo en el contexto de “lo seguro” implica considerar un sentido de bienestar donde las personas puedan sentirse libres de opinar e intercambiar ideas sin miedo a ser discriminadas o castigadas por eso. Amanda Céspedes (2013) señala que la plataforma para la armonía emocional está constituida por tres sentimientos: la alegría existencial, de la cual forman parte lo lúdico, la fantasía, el humor, entre otros aspectos, y es la que motiva a explorar, a pensar de manera divergente y a generar procesos de afiliación. Un segundo sentimiento es la motivación, desde donde surgen la curiosidad y el pensamiento sofisticado. Y el tercero es la serenidad, que consiste, fundamentalmente, en sentirse confiado, protegido y amado. Ahora bien, considerar estos elementos es gravitante, pues el bienestar no solo debiera aludir a una cuestión individual, sino más bien social, especialmente si se observa desde la perspectiva de la educación ciudadana iniciada tempranamente en la vida. Loreto Ledezma señala que “si el objetivo es el bienestar de las personas —para sí mismas y para su vida en comunidad— esta educación debe comenzar con énfasis desde el inicio de la vida” (2023, p. 44).

La representación de una niñez activa conjuga esta idea de bienestar en la medida en que el museo procura las condiciones para que este derecho a la cultura se produzca. Tanto el contenido como la museografía se piensan para que el museo sea garante de los derechos culturales de niñas y niños.

Pero ¿cómo se materializan esas representaciones en el diseño museográfico y sus contenidos? El museo inicia con una pregunta compleja: “¿Para qué sirve el arte?” Si bien es cierto es dable pensar que como museo dedicado a la educación artística posee de antemano una respuesta previa sobre su utilidad o sobre la necesidad del arte en la vida humana, “no se entrega una respuesta concreta, sino que se sugieren ideas que promuevan la reflexión sobre la posibilidad de representación y expresión que permiten las artes”. Esta posibilidad le da al museo el carácter de espacio de debate social donde se puede, además, “problematizar la idea de autoridad mediante procesos educativos que buscan de-construir la figura de ‘experto’ o ‘voz autorizada’ y poner en tensión las posibilidades de una mediación crítica” (Cevallos y Macaroff, 2015, p. 7).

El arte, entonces, se vuelve una excusa o un medio para abordar temas que eventualmente pueden ser del interés de niñas y niños, sin caer en estereotipos, por ejemplo: problemas sociales, temas identitarios o el oficio de la plástica. Por lo tanto, el diseño museográfico se piensa atendiendo a estas ideas. Ahora bien, el estudio no permite dar cuenta de la profundidad que alcanza el debate, especialmente porque el museo plantea que desde 2019 existe una museografía renovada donde se exploran los muros con contenido simple, así como elementos sonoros y lúdicos (como el teléfono para hablar con Mona Lisa), pero no ahonda en aspectos críticos o menos convencionales del contexto museográfico o de mediación. Esto es importante, pues no abordar críticamente un contenido puede deberse —entre muchos factores— a que se cree que niñas y niños no serían capaces de comprender la complejidad de la realidad, apreciación que podría echar por tierra la representación de niñez activa, toda vez que se la cree incapaz.

Sin embargo, pensamos que en el Museo Artequin sí se valora la comprensión infantil en torno al arte y sus temáticas derivadas, especialmente porque el equipo manifiesta explícitamente que desde 2013 intentan desarmar la colección original para desmarcarse de la narrativa europea y masculina, lo que, en otras palabras, implica reconocer el rol del museo como espacio de representaciones en los imaginarios culturales de niñas y niños. Su equipo plantea que “la variedad de estilos y artistas presentes en la exhibición nos ayudan a evitar estereotipos en la representación de géneros; al realizar una rápida revisión se registran tres desnudos femeninos y la presencia de treinta autoras” (Área Educativa Artequin).

Aun cuando desconocemos el porcentaje que este número representa del total de reproducciones, al menos es una preocupación de género que contribuye a mirar a niñas y niños como personas pensantes, afectadas, como cualquier otro sujeto social, por los asuntos culturales. De hecho, la historia única como dispositivo cultural no solo distorsiona y estereotipa la realidad, sino que también entrega una versión incompleta de la realidad.

Conclusiones

La investigación se enfocó en dos museos con formatos de representación de la niñez muy diferentes desde su origen y creación, guion museográfico y contenidos, no obstante, ambos —tan diferentes entre sí— mantienen un denominador común: la atención de públicos infantiles.

Iniciamos nuestro recorrido investigativo partiendo de la base de que trabajar con enfoque de niñez en un museo implica varias dimensiones y que sintetizamos en dos grandes preguntas, las que se fueron desarrollando a lo largo del análisis de cada uno de los museos. Respecto de la primera pregunta —¿cuáles son las representaciones construidas en torno a la infancia y al patrimonio con las que los museos elaboran sus diseños museográficos?— podemos señalar que las representaciones corresponden, por un lado, a una visión espacial, vivencial e interactiva y, por otro, a una visión de observación y contemplación pasiva. En ambos casos hay objetos representativos de las niñeces en las imágenes (obras originales y reproducciones), donde la figura del niño y niña aparece en situaciones que apelan a la cotidianidad y cercanía al mundo infantil. En el Museo Artequin el trabajo museográfico está pensado desde su origen para las infancias, de modo que se considera la forma de aprender de los niños y niñas, quienes están presentes al habitar el cuadro, a partir de la experiencia vivida y la agencia relacional. Por lo tanto, el movimiento y el juego son parte de lo que el museo intenciona.

Por su parte, el Museo Histórico Nacional se origina a comienzos del siglo XX y su finalidad es eminentemente histórica, pues nace de las primeras exposiciones de colecciones de la Colonia, de la colección de armas de los arsenales de guerra del Ejército, los objetos del Museo del Cerro Santa Lucía y de la Galería Histórica del Museo Nacional, entre otros. No obstante, la historia contenida en sus obras nos permite analizar las representaciones de la niñez desde una perspectiva de imaginarios que han transitado y perdurado a lo largo de los años, que nos aproxima a comprender muchas formas de conceptualizar y naturalizar niñeces, por un lado, de infancias abandonadas, carentes, desprotegidas, vulneradas y, por otro, la infancia de elite, que parece feliz, con juguetes y ataviados como adultos en miniatura; en ambos casos, es una niñez que aparece como propiedad de los adultos y que nos interpela a una reflexión crítica de ambos mundos.

Respecto de la segunda pregunta —¿cómo se materializan esas representaciones en el diseño museográfico y sus contenidos?— podemos decir que en ambos museos las áreas educativas están conscientes de que los niños y niñas son ciudadanos hoy, que su participación y consideración en la museografía es importante, y que están en proceso de revisión y de integración de la niñez en sus narrativas, objetivo que se releva en los discursos.

Sabemos que tanto las colecciones como el currículo escolar constituyen dispositivos de poder que organizan la memoria; de allí deriva la importancia de generar narrativas más justas y equilibradas en materia de género, interculturalidad y de todos aquellos temas que podemos denominar como controversiales, saliéndose de la representación pasiva.

El arte, como tema o como medio, puede resultar críptico, lo que podría desmotivar el trabajo con la niñez o contribuir a abordarlo desde las manualidades. En ese sentido, la museografía

se encarga de interpelar creativamente a través de temáticas que resulten familiares (no reducidas ni simplificadas, como podría mal interpretarse), como los animales o el retrato. Al mismo tiempo, las obras permiten generar debate en torno a “temáticas como la valoración de la diversidad cultural y social, y el respeto por las personas en todos sus aspectos”. No sabemos el alcance de la discusión ni el tenor del tratamiento de los temas, pero identificando acciones de mediación, como la Unión Artística⁴, es posible reconocer que no se busca establecer un orden desde la perspectiva adulta, sino más bien otorgar una nueva posibilidad para debatir temas sobre los que la niñez tiene opinión.

La historia, por su parte, más que críptica puede resultar única, asunto que reviste el peligro de comprender y construir la realidad de manera estereotipada. Estos estereotipos se arraigan desde la niñez, lo que hace muy difícil (no imposible) desmontarlos en el tiempo.

Comenzar a discutir sobre lo que pensamos de niñas y niños y sobre la forma en que ha sido construida la infancia, es decir, no dando por hecho aquello que hemos aprendido a lo largo de la educación formal y no formal, mirando de cerca, además, las imágenes e iconografías que acompañan ciertos conceptos, es un primer paso gravitante en la transformación.

Probablemente, comenzar a conversar con niñas y niños acerca de lo que piensan de los museos que visitan, de qué manera les gustaría ser representados, realizar estudios de público con la visión de la niñez, investigar desde la perspectiva de la niñez, y generar nuevas narrativas a partir de investigaciones arqueológicas e históricas sería una primera recomendación. Una segunda recomendación es conocer de qué manera aprende la niñez, erradicando falsas creencias que sitúan la manipulación y la interactividad como únicas formas de llegar a aprendizajes significativos.

Bibliografía

- Alonso, N., y Obregón, R. (2021). Maravillándonos ante lo minúsculo. Maquetas, modelos y dioramas en el diseño museográfico. *Gaceta de Museos*, 76, 45-52.
- Aroca, C. (2015). *Las artes visuales en el jardín infantil. Orientaciones y aportes didácticos*. Dusseldorf: EAE.
- Aroca, C y Alegría, L. (2019). *Didáctica de la historia del arte chileno para niños y niñas. Desde el barroco al siglo XX. Pinturas del museo histórico nacional*. Santiago: Lom.
- Arosemena, C. (2017). *Evaluación diagnóstica del rol de los espacios de mediación como aporte al aprendizaje de los niños: diagnóstico de entornos educativos dentro del Museo Violeta Parra y Museo Artequin en la ciudad de Santiago* (tesis de magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile. doi: 10.7764/tesisUC/COM/21448
- Ballart, J. (2007). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Baradit, A., Cruz, J. y Vivar, A. (2015). Experiencia de una educación activa ante los desafíos de una nueva museografía en el MHN. Ponencia presentada en el *VI Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal*. Santiago de Chile.
- Becchi, E. (2005). La historia de la infancia y sus necesidades de teoría. En P. Dávila y L. Naya (eds.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 21-38). Madrid: Espacio Universitario/EREIN.

⁴ Grupo de niñas y niños que actúa como consejo asesor del museo.

- Bustamante, J. (2014). *Las voces de los objetos: vestigios, memorias y patrimonios en la gestión y conmemoración del pasado* (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Carnevailini, D. (2019). *Experiencia de acción pedagógica con el patrimonio histórico literario de la biblioteca "Del otro lado del árbol"* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiología Médica*, 1(1), 3-7.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones*. Santiago: Vergara.
- Cevallos, A., y Macaroff, A. (2015). Introducción. *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (pp. 1-9). Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Correa, D., Joya, D. y Velasco, M. (2016). *Estudio para la viabilidad de la creación de un museo interactivo de niños de primera infancia en Bucaramanga* (tesis de especialista en Gerencia Estratégica). Universidad de Santander, España.
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Lima: Diskcopy.
- Dávila, P., y Naya, L. (2005). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Madrid: Espacio Universitario/EREIN.
- De la Jara, I. (2020). *Imaginario de la infancia. Segundo estudio exploratorio con niñas y niños. Museos no estatales 2019-2020*. Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Desvallées, A., y Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*. París: Armand Colin.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125.
- Dujovne, M., Calvo, S., y Staffora, V. (2001). *Ir al museo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Eisner, E. (1998). Cognición y representación: persiguiendo un sueño. *Enfoques Educativos*, 1(1), 1-9. doi: 10.5354/0717-3229.1998.46029
- ICOM (2019). El ICOM anuncia la definición alternativa del museo que se someterá a votación. Recuperado de: <https://icom.museum/es/news/el-icom-anuncia-la-definicion-alternativa-del-museo-que-se-sometera-a-votacion>
- Escobar, G. (2013). *Los colores del museo viajan por la región* (tesis de magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile. doi: 10.7764/tesisUC/COM/4966
- Flores-Sandoval, S. D., Macías-Borrayo, M. A., González, A. y Escobedo-Arce, J. (2017). Diseño de un plan museológico desde la ingeniería en comunicación social. *Globo Museo de la Niñez de Guadalajara: un marco desde dónde entender la necesidad de cambio. Razón y Palabra*, 21(96), 235-345.
- Gabré, S. (2016). *Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba* (tesis de doctorado). Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Giraldo, J. (2020). *Objetos antiguos, usos y desusos. El objeto como evocador de la memoria y la vinculación de antípodas en la creación de un museo expandido* (trabajo de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Giraldo, Y., y Montaña, J. (2019). *El museo como escenario educativo para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en niños y niñas de 5 a 7 años* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- González, K. (2022). *Museo interactivo de ciencia y tecnología: la arquitectura como mediador pedagógico de los sectores aledaños al cuarto tramo del río Fucha. Espacio de interacción para complementar el aprendizaje de la comunidad dentro del modelo de la exploración y descubrimiento* (trabajo de grado). Universidad Católica de Colombia.
- González de la Cruz, M. (2021). *Museografía didáctica, interactiva del Museo de Historia Natural "Vera Alleman Haeghbaert" de la Universidad Ricardo Palma* (tesis de grado). Universidad Ricardo Palma, Perú.

- Gutiérrez, E. (2011). Educadoras de párvulos garantes de derechos de infancia: ¿Un rol sin reflexión? *Niñez y Ciudadanía*, 1, 108-124.
- Hernández, F. (1994). *Manual de museología*. Madrid: Síntesis.
- Herrera-Seda, C., y Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 71-84. doi: 10.11600/1692715x.1312280813
- Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36.
- Ledezma, L. (2023). La Unión Artística en Artequin Viña. En L. Ledezma, E. Elgueta y S. Chacana (eds.). *El pasado ¿siempre es el mismo? Experiencias sobre arte, ciencia e interculturalidad junto a la niñez* (pp. 31-55). Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Maillard, C. (2012). Construcción social del patrimonio. En D. Marsal (ed.). *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp. 24-29). Santiago: Mis Raíces.
- Maldonado, E., y Andrade, P. (2017). *Pedagogía y espacio arquitectónico: escenarios para crear, jugar e imaginar*. Santiago: Ediciones JUNJI.
- Mas, M., Anadon, I., Lluesma, Á., Pla, I., y Alba, A. (2016). La representación: de la vivencia a la simbolización a través del arte. *Entre Líneas*, 37, 15-18.
- Mejía, O. V. (2013). Las representaciones sociales, los imaginarios sociales y urbanos: ventanas conceptuales para el abordaje de lo urbano. *Tlatemoani*, 14.
- Mesa Redonda de Santiago (s. f.). La Mesa Redonda de Santiago 1972. Recuperado de www.museoschile.gov.cl/mesa-redonda-de-santiago/la-mesa-redonda-de-santiago-1972
- Movimiento Internacional para una Nueva Museología (27 y 30 de noviembre de 2018) 19th International Conference MINOM-ICOM-. Bogotá <http://www.minom-icom.net/2018-19th-international-conference-minom-icom-bogota>
- Montaño-Peña, N. (2020). Construcción social de la infancia a través de imágenes y fotografías: una entrada a la educación. *Ánfora*, 27(48), 67-92. doi: 10.30854/anf.v27.n48.2020.669
- Mörsch, C. (2015). Contradecirse una misma, la educación en museos y la mediación educativa como práctica crítica. En A. Cevallos y A. Macaroff (eds.). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (pp. 10- 21). Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Oliva, A., y Ruz, P. (2021). *La participación y representación de la primera infancia en los museos: Una mirada desde la teoría y la práctica* (tesis de título). Universidad de Chile.
- Ortiz, J., Prieto, A., y Rodríguez, A. (2018). *Representaciones sociales de infancia: una manera de entender las mediaciones docentes con la literatura infantil en las aulas de transición* (tesis de magíster). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Paredes, M., y Sánchez, L. (2014). *Pertinencia del entorno natural en la propuesta pedagógica El Baúl de Bolívar en la casa museo Quinta de Bolívar* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. doi: 10.5354/0719-529X.2012.27479
- Peraile, I., Ruiz, C., y Torreira, L. (2014). Infancia, museología y arqueología. Reflexiones en torno a los museos arqueológicos y el público infantil. *Archivo de Prehistoria Levantina*, 30, 401-418.
- Pinto, G., Flores, L. y Martínez, R. (2020). Museos interactivos de ciencia y alfabetización científica: Rol del Museo del Meteorito. *Ápice*, 4 (2), 63-72. doi: 10.17979/arec.2020.4.2.5829
- Rebollo, M. J., Álvarez, P., y Núñez, M. (2017). Construyendo la identidad femenina en la escuela: género y patrimonio en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ponencia presentada en el *I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios y II Encuentro de Archivos Universitarios*. La Plata, Argentina.

- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka.
- Rodríguez, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de educación media. *Enfoques Educativos*, 3(2), 145-174.
- Rojas B., y Ramírez M. (2016). MIM, museo de experiencias. *Base Diseño e Innovación*, 3(2), 86-95.
- Rostagnol, S. (2015). ¿El patrimonio tiene género? Una mirada al patrimonio cultural inmaterial desde la perspectiva de género. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional de Patrimonio Vivo. Diversidad Cultural y Estado: Escenarios y Desafíos de Hoy*. Buenos Aires, Argentina.
- Saban, J. (2017). *Estrategias de mediación en museos de arte* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Villarroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia*, 13, 75-89.