

INFORME MUSEOS E INFANCIA 2024

# Participación de las Infancias

Una mirada al trabajo  
de las áreas educativas  
de museos de Chile con  
respecto a las niñeces



# Participación de las Infancias

Una mirada al trabajo  
de las áreas educativas  
de museos de Chile con  
respecto a las niñeces



## **INFORME MUSEOS E INFANCIA: PARTICIPACIÓN DE LAS INFANCIAS, UNA MIRADA AL TRABAJO DE LAS ÁREAS EDUCATIVAS DE MUSEOS DE CHILE CON RESPECTO A LAS NIÑECES**

Diciembre 2025

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio  
**Carolina Arredondo Marzáñ**

Subsecretaria del Patrimonio Cultural  
**Carolina Pérez Dattari**

Directora Nacional del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural  
**Nélida Pozo Kudo**

Subdirector Nacional de Museos  
**Alan Trampe Torrejón**

---

Área Educativa Subdirección Nacional de Museos  
**Irene De La Jara Morales**  
**Francisca Contreras Carvajal**

---

Cómo citar la publicación:  
**De la Jara, I. (2025). Participación de las Infancias. Una mirada al trabajo de las áreas educativas de museos de Chile con respecto a las niñeces. Reporte en línea ><https://www.museoschile.gob.cl/estudios-y-proyectos><.**  
**Santiago de Chile: Subdirección Nacional de Museos, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.**

*Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.*

**El Principito.** Antoine de Saint - Exupery

## **Agradecimientos**

A la Unidad de Estudios de la Subdirección Nacional de Museos, por la mirada siempre atenta, crítica y afectiva a los trabajos de investigación de otras áreas.

A la Unidad de Exhibiciones de la Subdirección Nacional de Museos, por los puntos de vista siempre nuevos en torno a la niñez, y por las precisiones requeridas en la encuesta.

A los museos del Estado por generar las primeras respuestas el año 2023, lo que permitió afinar preguntas y definiciones.

A los equipos educativos de los museos de Chile que se dieron un tiempo, dentro de su agenda siempre superada, para responder esta encuesta.

Finalmente, un especial agradecimiento a las niñas y a los niños que renuevan los museos con sus particulares perspectivas, palabras y dibujos.

# **Participación de las Infancias**

Una mirada al trabajo  
de las áreas educativas  
de museos de Chile con  
respecto a la niñeces

Diciembre 2025

## CONTENIDOS

8 **Introducción**

10 **Subdirección Nacional de Museos | Área Educativa**

12 **Objetivos y Metodología**

18 **Reflexión Teórica**

36 **Resultados**

36 Caracterización de los Museos

41 Resultado de Actividades

44 Construcción Tipológica

53 **Conclusiones**

55 **Bibliografía**



## Introducción

La participación de niñas y niños en los museos es una cuestión que viene preocupando a los museos chilenos hace más de una década. Si bien, ha habido históricamente niñeces en los museos, el tipo de participación ha ido mutando en el tiempo, en el sentido de pasar de meros espectadores a personas con opinión capaces de influir en algunas decisiones de los museos, así como a formar parte de grupos que deciden en torno a ciertos aspectos como los curatoriales, temáticos, organizacionales, etc.

Entendemos –al igual como ocurre con otros enfoques, como el de género, por ejemplo– que trabajar con enfoque de niñez implica un trabajo importante y complejo, pues sobre niñas y niños pesan muchos sistemas de creencias que hacen muy difícil pensar siquiera en incorporar acciones, más allá de tener objetos para tocar. Tener acciones con, para o sobre la niñez –aun sin tener demasiados conocimientos pedagógicos sobre el quehacer patrimonial con este grupo social y etario o aun sin tener una postura epistemológica muy clara–, ayuda, en el ejercicio cotidiano, a conocer cómo aprenden, qué les interesa, qué intuyen, qué dicen, qué piensan, qué imaginan sobre los museos y sus objetos. A partir de esos ejercicios (probablemente con mucho ensayo y error) los museos van acumulando y construyendo un conocimiento en torno al trabajo con la infancia, identificando con claridad aquello que es significativo y relevante de aquello que es intrascendente; lo memorable de eso que es perecedero o fugaz. Al mismo tiempo el museo, en la medida que acumula más experiencia, podrá reconocer cuándo niñas y niños participan activamente y cuándo lo hacen de manera superficial y decorativa. Estos saberes contribuirán al diseño e implementación de acciones verdaderamente transformadoras con la niñez.

Es importante destacar que desde la Subdirección Nacional de Museos se han hecho dos estudios sobre la relación que niñas y niños establecen con el patrimonio y los museos<sup>1</sup>. En ambos estudios, las niñeces señalan que los objetos son parte de lo memorable de la experiencia, aun cuando muchos de ellos no se pueden tocar. Y es que la niñez sabe de eso, pues adscribe a ese acuerdo cultural tácito que reconoce que tocar todo es imposible y que todas las personas son responsables del cuidado del patrimonio para el disfrute de otros niños y otras generaciones. Niñas y niños saben de cosas importantes de la vida.

---

<sup>1</sup> <https://www.museoschile.gob.cl/estudios-y-proyectos>

Este levantamiento, con seis preguntas muy sencillas, busca saber si existen acciones con o para la niñez, identificando el nivel de participación a partir de la adaptación de la escalera de Roger Hart. No busca explorar el imaginario de niñas y niños (objetivo desarrollado en los dos estudios anteriores<sup>2</sup>), sino más bien levantar un catastro que dé cuenta del avance de los museos en estas materias, considerando que hace una década (en los museos del Estado), menos del 10% de las visitas correspondía a niñas y niños y casi en su totalidad, la oferta cultural se circunscribía a visitas y talleres. Esta consulta, por lo tanto, es una exploración que va a permitir confirmar que la niñez, por una parte, interviene en la construcción de la cultura a través de su pensamiento y producción, y, por otra parte, contribuye a dejar una huella en la historia hablando por sí misma, en lugar de aparecer, como señala Becchi (2005) como “derivada” de voces adultas.

Se aprende con la niñez. Esta es una premisa bien importante a la hora de pensar las acciones, pues las ficciones y creencias que se tejen sobre ella y que nos han sido transmitidas, nublan la verdadera posibilidad de armar proyectos con indudable sentido y significado.

---

<sup>2</sup> Imaginarios de la infancia. Estudio exploratorio 2017-2018; Imaginarios de la infancia. Segundo estudio exploratorio de museos no estatales. 2019-2020. Ambos del área educativa de la Subdirección Nacional de Museos



## Subdirección Nacional de Museos | Área Educativa

La **Subdirección Nacional de Museos** (SNM) es un organismo cuya misión es promover el desarrollo armónico y sostenido de los museos. Para ello genera estudios, programas, proyectos; analiza y propone procesos que optimicen la administración de recursos; y fomenta, a través de sus unidades, la formalización de planes y políticas en los museos.

Existe una responsabilidad fundamental con los museos del Estado, pero el apoyo que genera la SNM es a todos los museos del país, mediante la distribución de recursos; generación de talleres y capacitaciones; participación en estudios y proyectos colectivos; levantamiento del panorama de museos; fortalecimiento de la participación en el escenario cultural; apoyo y dirección en el diseño museográfico; publicaciones, especialmente la Revista Museos; inscripción en sus sitios web: Registro de Museos de Chile (RMC) y Zona Educativa de Museos (ZEM), etc. Todas estas funciones buscan impulsar acciones que permiten tanto el acercamiento y el acceso a un determinado patrimonio, así como la generación de mayores vinculaciones entre el patrimonio, el territorio y la comunidad. Por lo tanto, hoy se posiciona como un organismo técnico que contribuye al desarrollo de todos los museos del país.

Uno de los objetivos de la SNM es fortalecer el rol educativo de los museos, ampliando su significado y alcance; y uno de sus principios es colaborar con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Cuenta con varias áreas de trabajo, entre ellas, educación.

Esta área declara cuatro objetivos:

- Colaborar en las mesas de trabajo del servicio y externas, con el fin de potenciar los productos y procesos educativos y culturales que derivan de ese compromiso.
- Acompañar las distintas tareas y funciones de los museos con el fin de fortalecer y potenciar el trabajo de sus áreas educativas.
- Coordinar acciones que impliquen la participación de museos y otros agentes, para fortalecer la cultura de trabajo en red.
- Fortalecer la gestión cultural con otros agentes culturales y académicos del país o fuera de él, para intercambiar experiencias y quehaceres que fortalecen la educación en museos.

El área educativa busca, finalmente, posicionar la educación en el centro del servicio público del museo, mediante diferentes mecanismos de fortalecimiento que permitan el desarrollo de prácticas significativas y con sentido. Al mismo tiempo, busca fortalecer la producción de conocimiento a través de la investigación y sistematización de experiencias, relevando con ello el pensamiento pedagógico que subyace en el ejercicio museal.

A partir de esta premisa, es que se levantan consultas y estudios que permiten examinar el trabajo educativo de los museos reconociendo el tránsito que algunos hacen en torno al género o al enfoque de derechos, por ejemplo, y también identificando la diversidad de acciones, temáticas y perspectivas escogidas en función de sus comunidades y territorios.

En el caso específico de la infancia, comenzar tempranamente a conocer cómo participa de la vida cultural, permitiría a las instituciones (museos, escuelas, bibliotecas, familias, etc.) generar los ajustes necesarios para que su participación se realice de manera segura, tranquila y tributando a su bienestar.



Casa Taller Museo Organológico MUSO



## Objetivos y Metodología

1. Registrar las acciones con y para la niñez, identificando algunas características únicas de estas acciones y su continuidad en el tiempo, con el fin de proponer una tipología de mediaciones.
2. Conocer el nivel de participación de la niñez en los museos, consignando un lugar en la escala, con el fin de reconocer de qué manera los museos pueden optimizar la participación de los grupos en sus acciones.

## Metodología

### Problematización

El trabajo con las infancias, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, corre el riesgo de ser reducido a un conteo de los elementos de la realidad<sup>3</sup>, en la medida que nuestras creencias sobre la niñez sigan tributando a un paradigma adultocéntrico que ve a niñas y niños como espacios sociales que deben ser *corregidos*, es decir, como personas intrínsecamente equivocadas por el hecho de carecer de más experiencia vital; *completados* con saberes que probablemente son relevantes para los adultos, especialmente si observamos a estas personas permanentemente en desarrollo, realidad que, por lo demás, nos atañe a todos, pues a cada microsegundo envejecemos; o como *grupos futuros*, o sea, valiosos mañana, no hoy.

Muchas son las categorías (y la literatura es generosa en ello) que pueden seguir emergiendo en torno a cómo imaginamos a niñas y niños, lo que en sí mismo es bien relevante en el quehacer pedagógico y cultural dado que nuestro pensamiento tiene un correlato con nuestro comportamiento. Por lo tanto, interesa destacar esta serie de prácticas dedicadas a la niñez porque **el problema observado es que, por una parte, se desconoce el grosor y la profundidad de estas mediaciones y, por otra parte, se desconoce también el lugar que ocupa la niñez en esas acciones**. Desvelar esta realidad podría, eventualmente, abrir la discusión para saber cuánto de lo que hacemos apunta a una construc-

<sup>3</sup> Por ejemplo: ¿Cuántos basureros ven en la plaza? ¿Cuántos bancos existen? ¿Cuántas salas visitamos en el museo? ¿Cuántos ángeles vieron en el cuadro?



ción transformadora de la realidad o bien, cuánto de lo que hacemos aún mantiene una lógica colonizante y hegemónica.

**Justificación:** este catastro es necesario para reconocer, por una parte, en qué lugar de una *escala de participación*<sup>4</sup> nos encontramos como sector. La idea es poder avanzar hacia lugares de colaboración cada vez más profundos y frecuentes, haciendo de la institución un espacio de reciprocidad intelectual, afectiva y cultural. Por otra parte, este levantamiento también se justifica en la medida que nos permite reconocer un *tipo de mediación*; un sello propio que puede obedecer a la territorialidad, a la cultura organizacional o a otra variable posible de investigar en futuras exploraciones.

**Enfoque | Método:** se trata de un estudio con enfoque mixto; esto implica “la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534). Al mismo tiempo, este enfoque otorga una perspectiva más amplia produciendo datos más ricos y variados. En consonancia con el enfoque, se utilizan métodos mixtos, como datos numéricos, palabras e imágenes cuya recolección y análisis permita “realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”, como indican Hernández y colaboradores (2014, p. 534). Estos autores plantean también que los métodos mixtos se usan especialmente cuando los fenómenos que se observan son complejos y están compuestos por una realidad tan objetiva como subjetiva, por lo que la “fotografía” o “radiografía” de esa realidad es mejor comprendida a la luz de una mixtura de aspectos.

En este caso, se trata de un estudio pedagógico museal y, por lo tanto, no formal, que busca, por una parte, identificar los niveles de participación de la niñez y, por otra, clasificar los tipos de mediación y ver de qué manera hay sintonía o relación entre niveles y tipos que emergen, especialmente porque

“la relación Educación-Museo adopta modalidades claramente diferenciadas, constituyendo éstas base suficiente para elaborar una tipología educativa de los Museos que puede resultar muy operativa por dos razones: 1º puede servir de criterio para enjuiciar el grado de eficacia pedagógica de los museos y 2º puede proporcionar el cauce adecuado para tratar de forma diferenciada la problemática pedagógica que se plantea en cada tipo de Museos”  
(Burgos y Guallar, 2015, p. 34).

<sup>4</sup> Se trabajará con la adaptación de la Escala de Roger Hart, explicada con detalle más adelante

**Muestra:** está compuesta por participantes voluntarios que, según Battaglia (2008, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 387) constituye un tipo de muestra también llamada autoselecciónada *ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación*. Es un tipo de muestra bastante usada en investigaciones cualitativas. Se trabaja con 112 museos, lo que corresponde al 25% de los museos inscritos en el Registro de Museos de Chile. La encuesta fue aplicada en junio del año 2024.

**Diseño:** se entiende el diseño como el ejercicio de ordenar los procedimientos, de modo tal que tenga sentido y sea fácil de comunicar (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este caso se ha realizado el siguiente bosquejo:

- Breve revisión bibliográfica en torno a la participación y a la tipología
- Ajuste de una escala de participación ya existente en la literatura, específicamente la de Roger Hart
- Aplicación de encuesta piloto con esta nueva escala
- Nuevos ajustes a la escala de participación para mayor comprensión y precisión de las respuestas
- Consulta a todos los museos del país (responden 112 museos, de los cuales solo 1 no presenta actividad)
- Levantamiento de los niveles de participación
- Identificación de tipos de mediación: conceptualización; revisión empírica
- Informe final

El alcance de la consulta en este diseño es más bien exploratorio, otorgando una visión general de los niveles de participación, contribuyendo a determinar ciertas tendencias. Es un tipo de estudio que permite realizar sondeos posteriores en el ánimo de seguir profundizando (Hernández y colaboradores, 2014) o de generar cruces nuevos con otras dimensiones, como podrían ser los territorios, tipos de colecciones, etc. Las dimensiones de este estudio son niveles de participación y tipos de mediación. Se aplica sobre corte transversal (momento específico) de la población referida (los 112 museos encuestados), para recoger esta panorámica o fotografía.

**Técnicas de recogida de datos:** se utiliza la técnica de la encuesta a través de un cuestionario on line con preguntas que incorporan caracterización: nombre del museo; correo electrónico, región; y que contempla dos dimensiones: formas propias de trabajo con la infancia y niveles de participación de la infancia en los museos.

La encuesta es una técnica que permite recoger datos de manera masiva y sencilla. En términos de Cerda (1993) se trata de una encuesta descriptiva, cuyo propósito es *caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores*,



pero a nivel masivo o en un colectivo determinado (p. 278); en este caso, se busca levantar esos rasgos o sellos característicos en materia de acciones para niñas y niños en una población específica, como son los museos inscritos en el Registro de Museos de Chile (RMC).

Al mismo tiempo, y en el ánimo de esclarecer algunas respuestas menos detalladas, se han realizado consultas vía correo electrónico a museos específicos; se han revisado algunos sitios web y se han examinado algunos informes, como los provenientes de la Semana de la Educación Artística (SEA).

**Técnica de análisis de resultados:** se utiliza el análisis de *tipo ideal*, creada por Max Weber, cuya construcción corresponde a una elucubración teórica y conceptual con el fin de analizar la realidad. Estos tipos son herramientas metodológicas útiles en la comprensión de fenómenos complejos. Los *tipos ideales* no deben entenderse como los “deseables”, los “mejores”, los “promedios” o los “más comunes”; de hecho, no existen en la realidad, pues son concepciones teóricas puras que se establecen como referentes. No son modelos, sin embargo, y a pesar de toda la advertencia, algunos autores afirman que pueden ser normativos (Sánchez de Puerta, 2005). Se describen tres momentos en este proceso:

- Para este estudio, los *tipos ideales* de mediación se han conformado de acuerdo a la teoría existente. Este primer momento obedece a un proceso deductivo.
- En un segundo momento se revisan los antecedentes de la consulta, vaciados en una matriz de datos, los que se agrupan según sus similitudes. “En este caso, hasta que los grupos no son formados por algún procedimiento, no se establece el concepto que unifica cada combinación particular de elementos en el grupo constituido” (López-Roldán, 1996, p. 13). Este momento obedece a un proceso inductivo.
- Finalmente, los grupos que emergen del estudio se comparan con los *tipos ideales* creados en el primer momento, para ver el nivel de coherencia y articulación. Correspondría a una validación empírica de la tipología. Precisemos que antes de explorar o discutir los datos que emergen, es relevante confirmar si los tipos identificados en la primera etapa “se corresponden con patrones observables en datos empíricos” (Nieto y Somuano, 2020, p. 58).

Como señala Marradi (s/f, p. 12), “reflexionar acerca de la combinación de características que constituyen un tipo puede ser un camino para formar conceptos útiles para investigar la realidad bajo nuevos puntos de vista”. Si bien es cierto, el conocimiento que emerge, es decir, la tipología, puede conducirnos hacia una teoría aún no muy definida, probablemente sí sea una teoría intuida (López-Roldán, 1996).

Aunque el análisis tipológico tiene semejanzas con el análisis por categorías, pues son formas de observar, analizar y comprender la realidad a partir de clasificaciones, la dife-



rencia radical, podríamos afirmar, es que la categoría es una forma de ordenación que obedece a un criterio (por ejemplo, el color), mientras que el tipo implica la combinación de varios criterios (por ejemplo, forma, color, tamaño), de manera simultánea (Guiteras, 2012). La tipología, por lo tanto, es un sistema de clasificación amplio que organiza el objeto de estudio en tipos basados en diversos y múltiples atributos. En contraste, la categoría es un concepto más específico y elemental dentro del análisis de datos.

Según López-Roldán, la tipología debe distinguirse en su contenido y forma. El contenido hace referencia a las distintas naturalezas intrínsecas de cada clase, por ejemplo: tipos de escuela, tipos de parques, tipos de ciudad, tipos de museos, tipos de crianza, etc. La forma, en cambio, obedece a una *abstracción expresada en términos clasificatorios* (p.12), es decir, si tomamos de ejemplo a la escuela, la clasificación estaría dando cuenta de la infinita cantidad de formas en que se comporta o expresa la escuela.

Para transparentar la “calidad de intento o ensayo” que puede tener esta investigación, es importante precisar que, a pesar de que la elaboración de tipologías no es un acontecimiento nuevo en la investigación, la literatura sobre metodologías para construirlas, especialmente utilizando análisis e instrumentos cualitativos, es muy escasa y carente de orientación (Stapley; O’Keeffe; Midgley, 2022)<sup>5</sup>. De hecho, Pérez-Soria (2019) advierte que

“Si bien la elaboración de tipologías empíricas es frecuente en los estudios cualitativos aun no forma parte de los manuales de investigación. Estos se centran en la codificación de la información y posteriormente plantean la alternativa de construir tipologías, pero la orientación es mínima” (p. 3).

Para construir la tipología de mediaciones, en este caso, se analizan algunos constructos teóricos a la luz de seis dimensiones: hablante; objetivo de la mediación; finalidad del museo; situación de la niñez; idea de museo; y expresión del conocimiento. Al mismo tiempo, se busca hacer un cruce entre el tipo de mediación y el nivel de participación declarada, reconociendo formas de hacer y niveles o capas en que estas formas operan, lo que permite generar algún sensor que nos señala si existe (o no) coherencia entre el binomio **tipo de mediación/nivel de participación**.

<sup>5</sup> Escrito traducido por traductor de documentos.



## Matriz de dimensiones

Objetivos   Preguntas de Investigación	Dimensión de Análisis	Consultas
<p>Registrar las acciones con y para la niñez, identificando algunas características únicas de estas acciones y su continuidad en el tiempo.</p> <p><b>¿Qué tipo de acciones y mediaciones están realizando los museos en el contexto de la infancia?</b></p>	<p>Formas propias de trabajo con la infancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta su museo algunas acciones o actividades con o para las niñez</li> <li>• Describa la más significativa para su museo o institución</li> <li>• ¿En qué año fue implementada?</li> <li>• ¿Cuál fue el contexto?</li> <li>• Ideas adicionales</li> </ul>
<p>Conocer el nivel de participación de la niñez en los museos, consignando un lugar en la escala, con el fin de reconocer de qué manera los museos pueden optimizar la participación de los grupos en sus acciones</p> <p><b>¿A qué nivel de participación tributan las acciones para la infancia en los museos?</b></p>	<p>Niveles de participación de la infancia en los museos</p>	<p>Indique en qué nivel de participación se encuentra su acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nivel 1: Acceso.</b> Niñas y niños entran al museo y participan de las acciones ofrecidas y/o acordadas con la persona a cargo.</li> <li>• <b>Nivel 2: Participación Simbólica.</b> Las opiniones de niñas y niños solo tienen carácter consultivo y no influyen en el desarrollo del museo.</li> <li>• <b>Nivel 3. Participación Vinculante.</b> Las opiniones y/o acciones influyen en las decisiones del museo.</li> <li>• <b>Nivel 4. Organización Autónoma.</b> Niñas y niños organizan y deciden sus acciones con apoyo de las personas adultas de sus organizaciones y del museo.</li> </ul>



Museo Interactivo Mirador Taller Reparemos

### La mediación como proceso transformador

Los museos, desde hace más de una década, trabajan de manera muy concentrada en incluir a las infancias entre los públicos que les visitan. Si bien es cierto, la experiencia y algunos estudios señalan que la mayoría de las veces el primer contacto con el patrimonio ocurre gracias a que docentes de escuelas llevan a sus estudiantes a un museo, la idea que prima hoy es, además de abordar el acceso (que hace 10 años era menor comparado con grupos de otras edades), fortalecer nuevas formas de participación. Este nuevo desafío implica, en consecuencia, plantearse algunos asuntos relacionados con la mediación, pues, ciertamente, las formas no pueden ser iguales a las utilizadas con los públicos adultos, dado que existen otros intereses, otras experiencias y, por qué no declararlo, otras estaturas desde donde mirar el mundo.

Hablar de mediación cultural implica, sin duda, hablar de conexiones, de estrategias, de transmisión de conocimientos. Las personas que median anhelan que las personas mediadas hayan experimentado algún tipo de transformación relacionada con los nuevos saberes obtenidos. Es lo que ocurre muy visiblemente en las escuelas o en los museos, donde la figura mediadora se especializa –formal e informalmente– para cumplir esta función educadora. En el caso de la educación no formal, se trata de agentes “que realizan tareas verdaderamente educativas por vías no convencionales” (Pastor, 2001, p.539).

Sin embargo, la mediación cultural –al igual que la enseñanza formal– no implica aprendizaje, necesariamente, pues la enseñanza y el aprendizaje no constituyen una fórmula o una cuestión de causa y efecto; tampoco conforman un mismo fenómeno, más bien debemos hablar de la enseñanza como un intento, “porque al tratarse de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p.134). Más allá de esta precisión, nadie podría dudar de la necesidad de este proceso, especialmente en el campo de las artes y el patrimonio, pues “a pesar de la divergencia [de públicos], hay un elemento común a todos estos casos: la necesidad de acciones de mediación educativa que les permitan conectar para siempre con el patrimonio a través de una experiencia satisfactoria” (Llonch-Molina, 2016, p.73). Quisiéramos agregar que esperaríamos que la experiencia de visitar un museo fuera no solo satisfactoria, sino memorable y llena



de sentido. Y para eso se requiere, por cierto, un proceso de mediación que considere y conjugue en ese escenario, los saberes, intuiciones, historia y emociones de las y los visitantes.

En este aspecto es que se hace necesario revisar el concepto de mediación, pues, la idea o representación que tengamos de los públicos recreará un determinado tipo de mediación cultural. No es lo mismo mediar contenidos para expertos, para estudiantes, para personas adultas, para mujeres o para niñas y niños. De hecho

“Nos resulta fácil imaginar las relaciones intergrupales entre, por ejemplo, hombres y mujeres; payos y gitanos; autóctonos e inmigrantes; etc. Sin embargo, a la mayoría nos resulta bastante nuevo pensar en términos de que existe una relación intergrupal (o inter-categorial o inter-generacional) entre adultos y niños de un territorio dado. Nuevamente nos encontramos frente a unas dinámicas ocultas por nuestras representaciones sociales compartidas” (Casas, 2006, p. 38).

El trabajo de mediación con la niñez requiere, como condición sine qua non, identificar aquellas creencias que existen sobre niñas y niños: cómo responden, cómo aprenden, cómo se comportan, etc. De estas representaciones emergirá un determinado tipo de mediación que puede favorecer (o no) un aprendizaje y facilitar (o no) una aproximación sensible y crítica con lo mediado. En esta línea entonces, lo que se requiere es revisar de qué manera el ejercicio de mediación está cruzado por un adultocentrismo del que a veces, ni siquiera somos tan conscientes.

Entenderemos por adultocentrismo a la serie de prácticas de exclusión que se basan en el establecimiento de diferencias generacionales (Vásquez, 2013) que derivan en desigualdades vividas y experimentadas –física y psicológicamente– tempranamente durante la niñez. Estas relaciones de dominio han mutado a lo largo de la historia de acuerdo al curso de las economías, las políticas y cambios culturales, sin embargo, la asimetría producida que en su espíritu alberga y reproduce autoritarismo, se mantiene hasta nuestros días (Duarte, 2012) y se expresa en la vida cotidiana, así como en la vida institucional. Este autoritarismo, que implica una relación de subordinación, encierra en sí mismo una forma de pensar a la niñez en el ámbito social situándola en el espacio de la obediencia y docilidad (Pavez, 2012). La edad y la estatura, por lo tanto, constituyen estereotipos generacionales que no solo tipifican a niñas y niños, sino que les condena a vivir bajo todo tipo de suposiciones y representaciones que se nos revelan como lógicas evidentes y, por lo mismo, como invisibles e incuestionables (Casas, 2006).

La manera en que pensamos la niñez no solo configura un esquema en nuestra mente; esa configuración edifica un tipo de trato con ella. En ese sentido, y en el marco de la



mediación cultural, conocer esas representaciones de antemano –en un ejercicio íntimo y personal– permitiría despojar al ejercicio de mediación, de gestos y palabras que pudieran subestimar el razonamiento y la sensibilidad infantil, y, a su vez, contribuiría a reconocer los aportes experienciales de niñas y niños en materia de cultura. Paralelamente, se hace necesario revisar críticamente el objeto mediación y sus alcances, pues tanto los contenidos como las metodologías ayudan a edificar una imagen de mundo, es decir, el fondo y la forma inciden en los imaginarios de niñas y niños. Entonces, no solo es importante preguntarse por aquellos resabios adultocéntricos que el mediador o mediadora posee, sino también por los elementos de su quehacer mediador que propician, por ejemplo, la construcción de estereotipos o los sesgos en los contenidos. En este marco, es posible determinar al menos tres formatos de mediación que obedecen a un posible tipo de imagen respecto de la niñez.

El primer formato es el de la **mediación como camino unilateral**. Si pensamos en la metáfora del puente –donde en una parte está el conocimiento y en el otro la persona mediada–, existen dos posibilidades: trasferir el conocimiento y “hacerlo llegar” a las personas o bien, transitar este puente en ambas direcciones: como camino de ida y vuelta. Esta última opción –más transversal– desdibuja la relación piramidal y lineal otorgando al proceso educativo una dimensión mucho más colaborativa y orgánica, pues las funciones psicológicas superiores (atención, percepción, memoria, pensamiento, lenguaje), se desarrollan en interacción con los demás porque están mediadas por la cultura. Es en la actividad colectiva donde el material simbólico nos afecta.

La idea de mediación como camino unilateral, implica entender a la niña y al niño como lugar inacabado, prescindible y equivocado, por lo tanto, la tentación será la de completar, ignorar y corregir, respectivamente. Esta relación jerarquizada donde el adulto es poseedor de la verdad, impone un orden que obtura la autonomía del pensamiento (Freire, 1997). En este puente imaginado, lo que niñas y niños saben o sienten no es considerado como valioso; tampoco sus definiciones son incorporadas a la institución como insumo cultural. La información está al mando de una voz autorizada. En este tipo de formato es frecuente ver que la participación se reduce a un espacio para preguntas. Así, los saberes y significados –aunque pueden ser parcialmente escuchados en un ejercicio de aparente participación– quedan ignorados o marginados, porque la niñez es prescindible en la producción de conocimiento o en la instalación de temáticas de su interés, pues, “el mundo adulto sabe que puede decidir sin necesidad de que los niños digan su propia palabra sobre lo que les ataña. Los niños, niñas y adolescentes son prescindibles para los grandes diseños sociales, políticos, económicos, culturales” (Cussiánovich, 2010, p. 27). En consecuencia, una mediación no adultocéntrica está consciente de la agencia de la niñez y, al mismo tiempo, está atenta a nuevas formas de subordinación que puedan surgir en el proceso.



El segundo formato es el de la **mediación contenidista**. Si bien es cierto el contenido es bien importante, la mediación es también –y fundamentalmente– un proceso social, biológico e incluso técnico, al considerar cuestiones propias y específicas de su oficio: materiales, colecciones, tiempo, temáticas, espacios, etc. En las instancias educativas desconocer la fuerza de los procesos socio-biológicos, es ignorar el carácter tanto íntimo como social del aprendizaje.

Para referirnos a la dimensión social, solo diremos que cualquier espacio educativo es un proceso de interacción que encierra múltiples “relaciones entre los actores, grupos y culturas, así como un proceso de comunicación intelectual y afectiva, en que se producen intercambios y transformaciones de saberes, significaciones y valores” (GRE, 2011:6). En ese sentido, el proceso de mediación en los museos debe reconocer que tanto los que relatan la historia, así como quienes la reciben (los herederos, les llama GRE, lo que no significa pasivos), tienen que ser capaces de generar espacios dialógicos en cuyo seno se discutan los pasados, presentes y futuros posibles, en aras de una sociedad más justa y atenta a sus propios devenires. En consecuencia, el carácter social no solo implica interacción, sino también una intención o un propósito que apele a enriquecer la condición humana.

En el caso de la dimensión biológica debemos decir que todo lo que aprendemos circula por nuestra común arquitectura biológica. ¿Y por qué esto es tan importante durante la niñez? Fundamentalmente porque la biología humana realiza los procesos de aprendizaje en función de intereses y emociones, asuntos muy diversos entre individuos. Cabe precisar que la dimensión emocional existe y atraviesa cada acción que realizamos, más allá de si decidimos o no considerarla. Por lo tanto, si queremos que una actividad de aprendizaje se convierta en una experiencia memorable, es vital reconocer el peso de la emocionalidad. Probablemente hacerse cargo de estas dimensiones humanas resulte difícil, sobre todo si se nos exige objetividad, palabra muy recurrente en educación. Y es que el ámbito de la afectividad y de las emociones tácitamente parece imprescindible, pero su materialización siempre es difusa e inabordable. Como señala Cussiánovich (2010a), la dimensión de los afectos, emociones y sentimientos pareciera ser que solo puede ser abordada hipotéticamente.

La niñez mira la realidad con otros ojos; los intereses y asuntos que le emocionan no necesariamente coinciden con aquello que interesa al mundo adulto, por lo tanto, una mediación que traspasa conocimientos en cuyo espíritu no habita el universo emocional de la niñez, es una mediación adultocéntrica. Sabemos que el propósito superior o el que nos guía, en este contexto, es el aprendizaje, pero para sumergirnos en ese interés debe existir, como condición, una participación que permita recoger los imaginarios de niñas y niños: ¿qué saben? ¿qué sienten? ¿qué imaginan? ¿qué harían? ¿cuál es su postura?; así como una participación que afecte la toma de decisiones de la institución, de lo contrario, es solo una



participación ficticia y accesoria. Y, solo para precisar, la emocionalidad no significa mantener a niñas y niños en una especie de hechizo o embobamiento; lo que se espera es que la experiencia mediadora los conduzca por caminos reflexivos y llenos de sentido, precisamente porque se ha pensado desde sus propias biologías, culturas e historicidades.

En la biología de la niñez, resulta muy fácil instalar la amenaza, que luego es asociada a la desesperanza y fatiga. De hecho, un cuerpo en estado de alerta, es difícil que se disponga a aprender. En niñas y niños aún no hay total maduración cortical (la corteza prefrontal es el espacio más ejecutivo del cerebro, encargado de procesos cognitivos superiores o complejos), por lo tanto, de la situación de aprendizaje, lo que mejor se “guarda” en el cerebro es la experiencia emocional (esto ocurre en el sistema límbico, encargado de la memoria y de la vida afectiva, fundamentalmente). De este argumento biológico deriva entonces la idea de la necesidad imperiosa de una mediación amorosa que permita a las niñeces sentirse seguras, respetadas y desafiadas por el colectivo.

El último formato es el de la **mediación neutra**. Sabemos que en el proceso de mediación se traspasan modos, formatos y contenidos, porque es un proceso social. Se imponen perspectivas, valores, incluso sistemas de creencias. También se imponen perspectivas respecto de lo que se está aprendiendo. La representación de infancia acrítica, incapaz de comprender otras perspectivas del mundo más allá de sus propias necesidades inmediatas; o romántica, donde no existe el conflicto<sup>6</sup>, son construcciones sociales que obedecen a una creencia arraigada de que la infancia no sabe, no tiene opinión o no tiene problemas. Al pensar la infancia desde estos lugares, le restamos sentido político y ético a lo que enseñamos. El relato cultural queda así reducido a un mero conteo de eventos y el museo se convierte en un catálogo de objetos.

Adscribir a una postura mediadora no neutra, entonces, implica reconocer que aquello que se está mediando contiene sesgos de género, de edad, de clase. Transparentar y hacer visible esos elementos tempranamente en la vida de las personas, colabora no solo a poner en evidencia posturas hegemónicas en torno al arte, al patrimonio o a la ciencia, sino también permite reconocer que el mundo de saberes que ofrecemos a la niñez y que influye en sus imaginarios, puede ser más honesto e interesante. Por ejemplo, preguntar a niñas y niños qué les parece que, de diez obras vistas y revisadas, ocho sean de hombres, podría servir para que anticipadamente comprendieran que los espacios de representación, como los museos, están escritos y narrados en clave masculina y, quién sabe, quizás registrar sus ideas y opiniones podría contribuir a que el museo tome una decisión

---

<sup>6</sup> Son frecuentes las frases: *eres niño ¿qué problemas podrías tener?*; *Los niños no tienen problemas; ¿Y eso te aflige?*; entre otras frases poco afortunadas.



al respecto, en especial porque este tipo de asuntos deja a las niñAs sin referentAs en el mundo de la producción cultural en el arte, ciencia, literatura y otras disciplinas.

### Tres maneras de pensar la infancia en educación

En una perspectiva adultocéntrica, lo que no sabemos de la niñez lo imaginamos, lo validamos y lo perpetuamos. Estas creencias “se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica” (Casas, 2006, p.30). En el caso de la memoria o de la herencia –asuntos que interesan a la mediación cultural de los museos– pareciera ser que hay tres miradas. Una de ellas es entender a la niñez como *depositaria de la herencia*, lo que obedece a un aprendizaje literal de los contenidos donde se da por hecho su rol pasivo: se llena a niñas y niños de datos e historias acompañadas de un discurso moralista que les obliga a recoger esa historia para quererla y valorarla. En este sentido el museo opera como ese puente imaginado que “lleva” el conocimiento para ser adquirido como fue enseñado; sin dar lugar a otra lectura del mismo hecho.

Una segunda mirada es la que los define como *ajenos o indiferentes frente a la herencia*, lo que explicaría, por ejemplo, la percepción generalizada de que un museo es un espacio aburrido para la infancia; aparece, entonces, lo “interactivo” como mecanismo técnico que se nos ofrece como la única posibilidad para atrapar su atención. Lo cierto es que lo interactivo, sin la reflexión necesaria sobre los intereses o emocionalidad de la niñez, puede resultar igualmente indiferente y positivista. Las generaciones mayores suponen que a la niñez no les interesa el pasado como espacio de contenidos, como lugar de construcción de afectos ni como objeto de estudio. En consecuencia, la falta de ejercicios con la historia personal y familiar, niega a la niñez su dimensión histórica. Una medida frecuente frente a esta percepción es la reducción o tratamiento superficial del contenido.

Una tercera mirada es la que observa a la niñez *frágil ante la herencia*, por lo que asumimos que es mejor “resguardarla” de la historia. No es la idea de este texto afirmar que a niñas y niños hay que instalarles imágenes traumáticas; lo que aquí se señala es que ciertos aspectos de la cultura son considerados una amenaza para la niñez, pues se la entiende acrítica y ahistórica. Es lo que ocurre con temas como las dictaduras o guerras, por lo tanto, se hace más fácil “despojar” los contenidos de toda complejidad para dejar una sustancia neutra, vaga, llena de datos y carente de peso político. Aquí lo que se sugiere es abandonar la tesis de “la falta de comprensión” de niñas y niños para justificar nuestra propia incapacidad al abordar temas complejos; sería más honesto asumir que nos faltan herramientas para conversar asuntos serios como la injusticia, los miedos, las dictaduras, etc. Los Derechos Humanos son asuntos que importan a todas las personas, incluida, por supuesto, la niñez.



En consecuencia, lo que pensemos de la niñez tiene un correlato en la forma de mediar:

**Cuadro 1. Correlatos de mediación en función de la representación de infancia.**

Representación de Infancia	Tipo de Mediación
<b>Depositaria de la herencia:</b> niñeces recibiendo información	<b>Mediación unilateral.</b> Transferencia de información
<b>Ajena o indiferente a la herencia:</b> niñeces desinteresadas en la historia	<b>Mediación contenidista.</b> Proceso centrado en los contenidos que ignora la dimensión socio-biológica del aprendizaje
<b>Frágil ante la herencia:</b> niñeces incapaces de soportar la historia	<b>Mediación neutra:</b> Mediación sin problematización ni mirada crítica

Fuente: Elaboración propia.

Las colecciones de un museo constituyen la puesta en escena de una memoria, se impone, en consecuencia, qué recordar y cómo hacerlo. A la mediación le corresponde comenzar una discusión acerca de cuestiones que pueden resultar incómodas: ¿qué se dice de los niños en un museo? ¿quién habla? ¿desde qué lugar lo hace? ¿qué se dice de las mujeres? ¿están presentes? ¿de qué modo? No podemos perder de vista que la mediación es un dispositivo complejo de interacción social, cuya revisión debe ser permanente para que se inserte ese aprendizaje de manera justa, tanto en el espacio simbólico como empírico, de manera tal que permita a las personas hacer suya la cultura y afectarla, para favorecer la transformación.

La mediación no es un mecanismo acabado, resuelto, completo; requiere de un dinamismo que incorpore las múltiples miradas, las resistencias, lo absurdo, lo no lineal, lo incierto, lo complejo, lo divertido. De todo eso sabe la infancia.

**La escalera de participación de Roger Hart. Un ejercicio de adaptación**

Podemos entender la participación, en términos simples y acotados, como la distribución del poder. Es imposible pensar en participación si la acción completa se concentra en una sola persona o entidad. La UNICEF (2022) declara que

“La participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) no solo es un derecho, sino también un principio general de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) para la realización de todos los demás derechos. Ello implica que es un componente necesario para garantizar la autonomía progresiva, la protección, el interés superior del niño y todos los otros derechos consagrados en la CDN, y que no puede lograrse a menos que efectivamente los niños, niñas y adolescentes se involucren directamente en las materias que les afectan” (p. 5).

Pero ¿de qué manera logramos este objetivo? ¿participan verdaderamente niñas y niños en las cuestiones que les afectan? De hecho ¿son los derechos de la niñez un reflejo fiel de lo que niñas y niños anhelan? Reconocemos –sin lugar a dudas– que los derechos de la niñez constituyen un pilar fundamental en asuntos como la libertad, el respeto y la dignidad, pero en ellos falta la voz de la infancia. Esa ausencia abre una posibilidad para que las instituciones recojan ideas, opiniones, supuestos y saberes sobre ciertos asuntos que pueden ser del interés de la niñez. En el caso de los museos, esa coyuntura es invaluable para conocer sus imaginarios en torno al pasado, el futuro, los objetos patrimoniales, su comunidad, el territorio que habitan, entre otros elementos.

Sabemos, como nos indicaba Becchi (2005), que de la niñez nos enteramos porque viene derivada de voces adultas: maestras, maestros, médicos, familias, etc. En este sentido, tener registros del pensamiento de niñas y niños a través de sus dibujos, videos, curatorías, encuestas, palabras, objetos, nos permite ir dejando una huella que ayude a que en un futuro se reconozca el paso de la infancia por la historia. Es una manera de cambiar el rumbo en la narrativa, pues la historia única –como ya sabemos– es una historia mezquina, sesgada, estereotipada y, por lo mismo, distorsionada.

Los museos, en consecuencia, a partir de las distintas acciones que declaran realizar con las infancias, van abriendo una ventana de posibilidades para que las niñeces cuenten; en todo el rigor de la palabra. Así entonces, los archivos (por el momento digitales, mayormente) se van nutriendo de material que da cuenta de cómo piensan y sienten niñas y niños algunas cosas; material que, sin duda, mirado prospectivamente, podrá ser asunto de historiadoras e historiadores también, de modo tal que la falta de voz propia de las niñeces en la narrativa no sea una cuestión que se siga perpetuando.

La participación de la infancia en los museos ha sido paulatina; no siempre niñas y niños han sido visitantes habituales. Además, debemos agregar –al menos así lo plantean algunos estudios en Chile–, han sido las maestras y maestros de escuelas quienes han iniciado el contacto de las y los estudiantes con el patrimonio. Si bien este dato es importante –en la medida que la visita a un museo eventualmente gatille el gusto por el arte, la historia, la antropología, etc., o que simplemente pueda convertirse en una práctica grata que en sí misma constituya una experiencia positiva–, no siempre la visita resulta del todo agradable para niñas y niños, debido al cansancio que causan las exposiciones, incluso las pequeñas; o la cantidad de obras que las y los estudiantes deben ver en muy poco tiempo (Rico, 2002). Al mismo tiempo, muchas veces niñas y niños, lejos de disfrutar de la exposición, deben “copiar” lo que las cédulas o montajes informan, lo que convierte la visita en una transcripción.



“Una forma instrumentalizada y afirmativa de la educación en museos y exposiciones elimina la posibilidad de controversia sobre el rol social de estas instituciones culturales, debido a que se excluye la discusión incómoda, la relativización y el disenso sobre lo que se dice y cómo se dice” (Cevallos y Macaroff, 2015, p.1).

Esto es bien esencial, pues, en materia de género, como se ha señalado con insistencia, es importante hablar de la falta de referentes femeninos en el mundo del arte, como una manera de transparentar que la ausencia de mujeres en la producción no obedece a una realidad, sino a una representación de ella, por lo tanto, conversar con niñas y niños sobre esas narrativas sesgadas, serviría no solo para conocer técnicamente el mundo del arte, sino también, políticamente.

Sabemos que para que la participación se genere, es importante que se den ciertas condiciones, de modo tal que participar no sea solo una idea lejana. No siempre esto es posible puesto que

“Los adultos determinan y deciden sobre los tiempos y los momentos en los que se participa. Esto acontece tanto en contextos públicos como privados, y ya sea en ámbitos domésticos familiares, como educativos y recreativos. La imagen adulta representa para niños y niñas un referente válido, dotado de sabiduría, experiencia, capacidad y poder. El adulto se constituye para la niñez como una figura a la que llegar a convertirse, por tanto, no es difícil pensar que la infancia interioriza estas pautas y discursos como si fueran naturales y necesarios” (Lay, 2015, p.17).

Esto es muy propio de sociedades adultocéntricas. Ahora bien, no estamos señalando que la figura del adulto no sea necesaria; el punto aquí es reconocer que el adultocentrismo, como forma de poder, impide que tengamos vínculos no autoritarios con la niñez. Desde ese espacio de autoritarismo, entonces, en lugar de garantizar condiciones para la participación, tomamos decisiones por ella.

¿Por qué es tan importante participar? Fundamentalmente porque es el proceso a partir del cual se pueden compartir asuntos que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Permite los acuerdos, en la medida que las personas comprenden y reconocen los otros puntos de vista; afianzan la seguridad en sí mismos y se van consolidando tempranamente como miembros de una comunidad, lo que ayuda a nutrir los sentidos de identidad y de pertenencia. Algo importante y central: se aprende a participar, participando. “Una comprensión de la participación democrática y la confianza y capacidad para participar solo se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica; no pueden enseñarse como una abstracción” (Hart, 1993, p. 5). De ahí la importancia de ser garantes de esa participación.



Roger Hart propone una escalera con ocho escalones, donde los tres primeros no configuran participación. Los denomina: manipulación, decoración y participación simbólica.

En estas categorías la “apariencia” es el denominador común. Lo interesante, dice Hart, es que niñas y niños no son tan ingenuos como se les supone, por lo mismo, este tipo de formatos y “experiencias les enseñan que la participación puede ser una farsa” (p. 11).

Claramente, a medida que se sube en la escalera, mayor nivel de protagonismo existe en la participación. Los cinco siguientes peldaños dan cuenta de ello:

- Asignados, pero informados: niñas y niños conocen las intenciones del proyecto y saben quiénes son las personas que deciden. Juegan un rol significativo, aunque aparentemente su papel sea pequeñito. Un ejemplo son los niños encargados o responsables de ciertas tareas en algún proyecto llevado adelante por docentes.
- Consultados e informados: el proceso es dirigido por adultos, pero se realiza consulta a las niñeces y luego se les informan los resultados del proceso. Por ejemplo, programas de televisión que se ajustan en función de las opiniones de niñas y niños.
- Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños: como su nombre lo indica, se trata de proyectos adultos donde se comparten decisiones, pero siguen dominando los adultos. Por ejemplo, un cierto tipo de acciones comunitarias, como jardines o huertas, donde participan las familias cuyos hijos deciden también en algunos ámbitos del proyecto.
- Iniciada y dirigida por los niños: acciones donde es muy visible la acción garante de los adultos para que la actividad sea viable. Un ejemplo claro es el juego.
- Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos. Se trata de proyectos donde se requiere de adultos interesados en apoyar las buenas ideas de los niños. Por ejemplo, cuando los niños han inventado algún tipo de sistema (cuálquiera) y algún adulto contribuye con un par de ideas (venidas de su experiencia y entusiasmo y no del ánimo de dominación) para optimizar el esfuerzo y los resultados.

Probablemente, entre los escalones hay sutilezas que hacen difícil, a veces, reconocer en qué parte de la escalera exactamente se encuentran participando. Lo esencial, pensamos, es salir de la participación aparente y decorativa. Progresivamente y en una modalidad de aprender y equivocarse, niñas y niños nos irán enseñando los modos de ir corriendo las barreras.

Este es el espíritu que animó este trabajo. Ajustamos la escalera para otorgar solo cuatro niveles, especialmente porque la duración de la presencia de niñas y niños es bastante efímera. En consecuencia, lo que se espera es que, durante ese lapso, el museo defina qué tipo de acciones realiza con las infancias y, eventualmente, ajuste sus modalidades



de modo tal que la participación sea cada vez más protagonica e imbricada socialmente. Los cuatro niveles se definieron así:

**Nivel 1. Acceso.** Niñas y niños entran al museo y participan de las acciones ofrecidas y/o acordadas con la persona a cargo.

**Nivel 2. Participación simbólica.** Las opiniones de niñas y niños solo tienen carácter consultivo y no influyen en el desarrollo del museo.

**Nivel 3. Participación vinculante.** Las opiniones y/o acciones influyen en las decisiones del museo.

**Nivel 4. Organización autónoma.** Niñas y niños organizan y deciden con apoyo de las personas adultas de sus organizaciones y del museo.

Durante el año 2023 algunos museos de Estado respondieron, lo que permitió obtener una panorámica muy inicial y, a la vez, mejorar las definiciones de cada nivel. Tener esta información más acabada nos va a permitir situarnos para reconocer dónde estamos y dónde queremos llegar. Cabe precisar que las cuatro definiciones están pensadas como formas de participación, es decir, el acceso es la base, pero en ningún caso es una participación decorativa o aparente, pues niñas y niños saben el propósito de la visita, y, aun reconociendo que hay una variedad importante de otras personas que deciden, saben que irán a aprender; que podrán preguntar; que habrá (con toda seguridad) una tarea posterior que implicará recordar lo que vieron; que habrá, probablemente, hora de colección; que se garantiza un viaje seguro de ida y de regreso donde la conversación es libre, etc. Es un mínimo, pero un mínimo importante. La participación simbólica engloba al acceso y, aunque se generen consultas no vinculantes, es una forma de ejercicio colectivo para emitir opiniones, tomar micro-decisiones durante la experiencia de la visita, generar ejercicios hipotéticos sobre alguna cuestión de interés, habitar los espacios culturales, etc. La participación vinculante implicará cambios internos en el museo, en cosas pequeñas como la duración de la visita, el tipo de taller, etc., hasta cosas más contundentes quizás como injerencia en las curatorías, en la investigación, entre otras instancias, incluso en la escuela. Finalmente, la organización autónoma implica –muy probablemente– un trabajo de períodos más extensos, donde niñas y niños decidan actividades, materiales, tiempos, temas y lugares.

### Una tipología educativa de los museos: ¿por qué importa?

Reconocer un tipo de quehacer es importante, a nuestro juicio, por dos razones esenciales. La primera (y más básica), es confirmar que no existe una sola manera de hacer mediación en los museos. Reconocida popularmente como la única actividad de las áreas educativas, fundamentalmente porque es la actividad más visible y más frecuente (pero lejos de ser la única), la mediación viene a ser el corazón del área, toda vez que ella permite la relación cara a cara con las audiencias.



La mediación no es una acción estándar. Tampoco está constituida únicamente por la visita guiada. Aunque en el imaginario de las personas, eventualmente, pudieran ser sinónimos, la mediación es un proceso bastante más complejo. La Mesa de Educación patrimonial del Servicio Nacional del patrimonio, en Chile, define la mediación patrimonial como

“un proceso educativo permanente, sistemático, multidisciplinario y multidireccional, que se desarrolla a partir del vínculo con lo cotidiano, el conocimiento, la creatividad y las emociones.

En tanto propuesta metodológica es flexible, integra métodos activos de la enseñanza y utiliza diferentes enfoques y recursos didácticos para los procesos de activación, interpretación, valoración, conservación, salvaguardia y difusión del patrimonio, tanto en contextos educativos formales como no formales.

Su objetivo es contribuir a la construcción de identidades culturales, a la pertenencia social y territorial de las personas y comunidades como sujetos de derecho. Promueve el reconocimiento de las memorias, tradiciones, saberes y resignificaciones; así como el respeto a la diversidad y su vínculo con el entorno”.

En consecuencia, en la mediación entran en juego distintas dimensiones humanas, sociales y culturales, además de las metodológicas, lo que, por cierto, contribuye a que ella adopte formas muy específicas y particulares según la colección del museo, su territorio, su historia y sus propias necesidades y énfasis.

La segunda razón que justifica esta búsqueda, tiene que ver con los alcances de estos formatos. Ya revisamos que, dependiendo de la representación de niñez, se configura un cierto tipo de formato educativo, lo que puede contribuir a marginar a niñas y niños; generar estereotipos a través de los contenidos y narrativas del museo; o fragilizarles frente a la historia.

Dentro de la revisión teórica, nos encontramos con algunas clasificaciones que ponen de manifiesto al menos dos cuestiones fundamentales: el ámbito político del museo (más o menos presente según la categoría) y el rol del visitante. Los alcances de cada uno de estos formatos, serán muy distintos y conformarán (o no) un determinado vínculo entre las personas y los museos. En este estudio, esas perspectivas son observadas desde el ámbito de la niñez.

Así entonces, nos encontramos con la categorización realizada por Carmen Mörsch en el año 2015, donde plantea que la educación en los museos puede ser cruzada por cuatro



discursos, los cuales influirán en la forma de interactuar con el público. El primero es *afirmativo* y su propósito es comunicar la misión del museo y los estándares de ICOM en materia de los cuidados del patrimonio, lo que resulta en un análisis más conservador, tradicional y entendido en un campo dominado por expertos. Por ello es que, de acuerdo a este discurso, las prácticas están enfocadas en públicos especializados y motivados de antemano. Probablemente, en este cruce la infancia ni siquiera está considerada.

Un segundo discurso, al que Mörsch llama *reproductivo*, apela a la idea de acercar la cultura a la gente. “La educación en museos y mediación asume la función de educar al público del mañana y, en el caso de las personas que no vienen por su propia voluntad, asume la función de encontrar maneras de introducirles al arte” (Morsch, 2015, p. 40). Podemos contribuir a esta definición aportando que la expresión “acercar la cultura” posee ciertas inconveniencias. Cuando decimos *acercar*, de alguna manera nos situamos en una posición de autoridad realizando una separación social o una clasificación en la que sugerimos que a un grupo determinado le *hace falta* el museo. Si bien es cierto, aquí puede haber una noble intención, no es menos real que *estar fuera* puede ser indicativo de una voluntad y tratarse de una decisión consciente. Subyace aquí lo que Nora Landkammer (2015) señala como efecto civilizatorio. Plantea:

“se trata de ‘llevar al museo’ a ‘nuevos grupos meta’, sin que los invitados tengan la posibilidad de participar en la definición de los contenidos de los museos a los que se invitan, ni de discutir la razón por la que deberían estar allí” (p.24).

Este discurso es bastante frecuente con la niñez, por varias razones. La primera es que opera aquí la representación de infancia prescindible. Y sabemos que “la consecuencia directa es que el niño resulta un pre-ciudadano en lo concreto o un ciudadano futuro” (Cussiánovich, 2010, p. 27). A niñas y niños no se les consulta por lugares que quisieran visitar o por las cosas que quisieran ver en esos lugares. No estamos diciendo acá que la voz o el criterio de docentes no tenga peso; sencillamente lo que aquí se plantea es que, dentro de un espacio específico, las niñeces pudieran tener al menos una oportunidad para decidir al respecto. Recordemos lo que señala Hart (1993): se aprende a participar, participando. La segunda razón es que “acercar” la cultura de algo implica creer que, en la ecuación del aprendizaje, solo los niños deben recibir; cuando en la realidad, los caminos unilaterales son bastante pobres en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar que acercar es un paso importante, en la medida que esa acción no se convierte en una presunción de que somos los únicos que tenemos algo que brindar. Abrir el museo para recibir lo que la comunidad tiene para ofrecer (incluida la niñez), es una oportunidad para generar transformaciones no solo pedagógicas, sino estructurales. Y en último lugar, este discurso reproductivo se va naturalizando de modo tal, que la práctica de marginación se perpetúa.



Ahora bien, sabemos que los museos buscan maneras de llegar a los públicos y crear accesos para garantizar el derecho a conocer el patrimonio, sin embargo, tampoco basta con el acceso, pues podríamos decir que ese es un primer paso en la escala de la participación.

El tercer discurso es el *deconstructivo*; se enmarca en discursos más críticos. Reconoce la voz de los excluidos o marginados, pero advierte sobre los paternalismos institucionales alejándose de ese tipo de participación que tiene buenas intenciones, pero que sigue manteniendo la condición de lo otro inferior en el discurso reproductivo. Probablemente, para el caso de la niñez, lo más frecuente sea poder intervenir los espacios, sin embargo, el pensamiento crítico implica poner en duda, examinar activamente las ideas para distinguir sus fundamentos alcances y consecuencias. Este ejercicio requiere experiencia, tiempo y trabajo, así como requiere saber de niñeces, especialmente de cómo elaboran el conocimiento. Asuntos como la sensorialidad, niveles de participación, formatos de interacción social, niveles de abstracción, creencias acerca del significado de lo lúdico, experiencias previas, rol del adulto cuando niñas y niños construyen teorías, la ética y altruismos de la infancia, etc., constituyen elementos y dimensiones fundamentales a la hora de hacer trabajos reflexivos profundos con niñas y niños, de lo contrario, puede ser fácil caer en aparentes espacios de participación y ejercicios del pensamiento.

Finalmente, nos encontramos con el discurso *transformativo*. Aquí la educación misma se pone al servicio de la deconstrucción y transformación. Educación y curaduría trabajan sin subordinarse, en el ánimo incluso de exponer y develar los mecanismos institucionales. Este discurso ve a la mediación con el rol de expandir la institución expositiva para situarla políticamente y como actor de cambio social. La presencia de la niñez –probablemente– no sea tema de discusión en este enfoque, porque podríamos intuir que hay una convicción estructural en torno a niñas y niños como sujetas y sujetos de derecho.

Carmen Mörsch advierte que no hay en esta clasificación cronologías ni jerarquías estrechas. Que, en la práctica, estos discursos aparecen de forma simultánea, por lo tanto, es posible observar resabios afirmativos y reproductivos en los discursos deconstructivos y transformativos. Sin embargo, por el contrario, en los discursos afirmativos y reproductivos no hay cabida para líneas transformativas o deconstructivas; al mismo tiempo que no se puede negar la tensión producida entre mediación e institución, cuando los discursos deconstructivos y transformativos obtienen más relevancia.

En esta clasificación, los esfuerzos políticos y críticos son evidentes en los dos últimos discursos; asimismo, aparece un rol mucho más activo y cuestionador de parte del visitante. Cabe precisar que Mörsch realiza este análisis en el contexto de museos de



arte, donde el arte mismo es puesto en tela de juicio y donde, incluso las pedagogías emancipadoras, van a ser cuestionadas por su carácter autoritario. No obstante, estos discursos no calzarían tan fácilmente en museos de orden comunitario, donde las colecciones y sus historias, así como las narrativas, son paridas en el corazón de grupos humanos que se desmarcan desde su origen, de fuentes expertas o academicistas. También es importante señalar que el carácter crítico e incómodo que podrían adoptar los formatos educativos en los últimos discursos descritos por Mörsch, cuyas educadoras son *agoreras* y *aguafiestas* –descritas así por ella para dar cuenta de su lucha contra algunos imperativos–, pueden también constituir prácticas hegemónicas si no existen mecanismos que observen y regulen sus niveles de autoridad en el ámbito de sus enfoques, tipo de preguntas, etc.

Carla Padró (2003), por su parte, reflexiona también al respecto y levanta tres tipos de cultura institucional. Su clasificación se centra en las maneras de cómo los profesionales construyen el saber y, por consiguiente, las prácticas museológicas. El primero es el del museo como *lugar de saber disciplinario y de alta cultura*. Aparece aquí una mirada positivista, historicista y enciclopédica. El profesional no se pregunta las razones de la selección de piezas en una exposición. Los visitantes quedan reducidos a ser contempladores de objetos silenciosos y bellos. Son prácticas unidireccionales, racionales. Se escucha más la voz de los expertos y se instalan relaciones altamente jerarquizadas. Adquirir, conservar e investigar serán las funciones fundamentales. La hipótesis es que todas las personas saben más o menos lo mismo que el productor de exposiciones o bien, que entran con un vacío que debe ser llenado.

El segundo tipo es el museo como *lugar de democratización del saber disciplinario*. El profesional se constituye desde una perspectiva técnica, funcional y pragmática. Es un museo que invierte en exposiciones y programas pedagógicos, en el ánimo de atraer más visitas que validen esas inversiones. A su vez, los visitantes son observados como clientes, consumidores o usuarios. Se genera una situación paradójica porque se fomenta una concepción elitista y académica de los contenidos, pero se promueve un tipo de acción sensacionalista y recreativa. “Los objetos, las historias, los mitos, las memorias, las ideas son fomentadas desde el ‘espacio sorprendente’, el montaje ‘lúdico’ con un profuso uso de escenografías” (Padró, 2003, p. 56).

La paradoja también se expresa al interior de la institución, donde conviven estructuras jerarquizadas, pero también horizontales, y donde la exposición se realiza a partir de equipos, pero con lineamientos escalonados.

El último tipo lo constituye el museo como *lugar de duda, pregunta, controversia y democracia cultural*. En esta categoría el profesional problematiza el origen del museo

y sus colecciones. Y, junto a otros profesionales y visitantes, negocian y construyen significado. Adopta un enfoque relacional, interdisciplinario e indagador. Aporta discursos alternativos a la práctica museológica. Lucha y conflicto serán las nociones primeras para entender las formas de conocimiento. El museo se despoja de su rol más conservador para entrar en un rol más interpretativo. Hay procesos más polifónicos y subjetivos.

En esta triada se podría intuir de qué manera entraría la infancia: probablemente en la primera tendría un rol pasivo; en la segunda su rol sería decorativo o “aparentemente” participativo y en el tercero habría más posibilidades de reconocerla, especialmente por la polifonía de la que el museo hace gala.

Una tercera revisión, aunque publicada en este siglo (2015), corresponde a unas ideas que ya se estaban discutiendo a fines del siglo XX. Carmen Burgos e Ismael Guallar plantean en su reflexión que la educación en museos es una de las funciones menos valorada y más manipulada. Al mismo tiempo –señalan– la relación entre educación y museo adopta modalidades muy distintas entre instituciones, por lo que una tipología educativa serviría para conocer la eficacia de los museos a la vez que contribuiría a reconocer problemáticas y formas de abordarlas. Para ello, echan mano a los planteamientos de ICOM de la época y a ciertos argumentos teóricos que, en términos generales, hablan de la evolución del museo, de su función en la sociedad y en la cultura contemporánea y de su relación con el coleccionismo y la clase dominante.

En el desarrollo de estos razonamientos, y a partir de unos museos bien específicos, Burgos y Guallar levantan 5 categorías: el museo *elitista*, preocupado más de un pasado memorable, que de una proyección educativa; el museo *preocupado de captar el mayor número de personas* por lo que se esmera en tareas educativas basadas en una dimensión más social que artística; el museo cuyo origen propagandístico deriva en un *museo volcado a la educación popular* a través del equilibrio entre el valor artístico y social de las obras; el *museo-laboratorio*, centrado en un público especializado como investigadores, eruditos, artistas, críticos de arte, etc.; y el *museo-atracción*, más aproximado a la idea de centro cultural que “a través de salas de exposición, proyección y lectura, aulas y talleres artísticos, cafeterías y salas de estar, etc. atrae tanto al público culto como al gran público, motivándole hacia metas educativas y culturales cada vez más amplias” (Burgos y Guallar, 2015, p. 35).

En este trabajo, los autores trazan su propia propuesta, así entonces, dividen a los museos en educacionales y educativos. Los educacionales serían “aquellos museos que cimentan en la educación su existencia, su estructura organizativo-funcional y, a veces, su mismo patrimonio” (p. 36). Se subdividen en tres grupos:



- Museos dedicados a ese tema, como los museos pedagógicos, museos de educación, etc.
- Museos que pertenecen a centros educativos, como los museos escolares o universitarios.
- Museos dedicados a un sector social, por ejemplo, museos para niños, museos para personas jóvenes, museos fronterizos, etc.

Los educativos se entienden como aquellos museos donde la educación es una de sus funciones. Se dividen en cuatro grupos:

- **Museo panteón:** son aquellos que no consideran su responsabilidad educativa, en cambio relevan otras, como la de conservación.
- **Museo exposición:** refiere a esos museos que creen haber cumplido con la labor educativa, pero que en realidad han hecho de la exposición un espacio para la contemplación, la pasividad y la sacralidad.
- **Museo acción:** son aquellas instituciones más dinámicas, que ofrecen variedad de programas; que usan la colección, pero que no se detienen en ella. Realizan acciones tanto en el espacio de exhibiciones como en otros salones diseñados para estas acciones, así como fuera del museo.
- **Museo comunidad:** son museos que trascienden la colección; ponen el acento en “las aportaciones espontáneas de la colectividad que en ellos se reúne. Se trata de un museo experimental, vanguardista, muy utópico y, sin embargo, realizable” (Burgos y Guallar, 2015, p. 39).

A pesar de ser una categorización que data de varios años, no deja de sorprender que muchas de las formas pedagógicas descritas, son posibles de observar en muchos museos del país. Ahora bien –y eso a título personal–, quizás lo importante sea, por una parte, reconocer en qué lugar nos situamos y, por otra parte, transparentar que esa es la posición a la que el museo adhiere. Así las cosas, el público escogerá (a sabiendas) qué terreno está pisando. Lo confuso es “hacer como que” somos una cosa, cuando en realidad somos otra, pues eso impide o niega la coherencia interna de los programas, enfoques y posiciones políticas del museo. Por ejemplo, podemos decir que somos partidarios de una pedagogía transformadora, y, sin embargo, nunca asumir una postura de género en la narrativa o en la práctica educativa. Ese solo hecho se traduce en un conservadurismo muy alejado de una práctica transformadora.

Burgos y Guallar, al igual que ocurre en las otras revisiones, no examinan estos asuntos enfocándose en la niñez, sin embargo, es posible inferir que en la categoría Museo-comunidad, la niñez podría estar considerada, pues lo experimental y lo utópico forman parte del quehacer de niñas y niños, especialmente mediante el juego. De hecho.



“Con los conceptos de contraespacios y de utopías localizadas, lo que hacen los niños es vivir, desde su realidad mítica y creativa, experiencias cotidianas que son altamente sugerentes, puesto que precisamente al vivirlas por primera vez no tienen el desgaste de la experiencia reiterada” (Comes, 2016, p. 234).

En consecuencia, la revisión de voces y momentos distintos, nos permite hacer un ensayo en torno a los tipos de mediaciones o prácticas pedagógicas al interior de los museos. Como ya se ha señalado, otro observante podría levantar otra tipología, reconociendo aquí lo que señala Rentería (2017): la tipología no es valiosa por su correspondencia con la realidad, pues, en tanto construcción conceptual, ignora información que podría resultar relevante para otra problemática. Es la perspectiva, la lente del investigador o investigadora, la que crea el objeto. Y esto, nos recuerda el autor, “no constituye un obstáculo para la investigación, sino que es inherente a todo trabajo de construcción del objeto de estudio” (p. 93).



Doña Rita Granja Museo

## Resultados

### Caracterización de los Museos

#### Museos participantes

En esta consulta participaron 112 instituciones, de las cuales 2 responden parcialmente la encuesta. Este número representa a la fecha (2025) el 25% del total de museos inscritos en el Registro de Museos de Chile<sup>7</sup> (RMC), plataforma que cuenta con 442 museos suscritos, al momento de cerrar la encuesta, en junio de 2024.

Responder la encuesta es, como siempre, una acción voluntaria que nos permite levantar una idea previa y general respecto de cómo participa la niñez en estos espacios específicos de cultura.<sup>8</sup>

Institución	Región
Museo Histórico y Arqueológico de Concón	Valparaíso
Museo Sitio Melinka-Puchuncaví	Valparaíso
Museo de Historia Natural de Valparaíso	Valparaíso
Museo del Recuerdo Upasol Vicuña	Coquimbo
Museo Naval y Marítimo de Punta Arenas	Magallanes
Museo Palacio Cousiño	Metropolitana
Museo Histórico Renaico	La Araucanía
Museo Casona Lord Cochrane Valle Alegre	Valparaíso

<sup>7</sup> <https://www.registromuseoschile.cl/663/w3-channel.html>

<sup>8</sup> Para esta exploración, solo se ha recabado el nombre del museo y la región a la cual pertenece, sin examinar el tipo de colección, la dependencia administrativa ni la conformación de área educativa, datos que, en todo caso, pueden ser consultados en el RMC o en el sitio web Zona Educativa de Museos (ZEM).



Institución	Región
Casa Museo familia San Martín de Gorbea	La Araucanía
Museo Municipal de Puchuncaví	Valparaíso
Centro Interactivo de los Conocimientos MIM	Metropolitana
Museo Territorial Yagan Usi	Magallanes
Museo Regional de Rancagua	O'Higgins
Museo Andino	Metropolitana
Artequin Viña del Mar	Valparaíso
Museo de Bomberos de Santiago	Metropolitana
Museo Histórico de Yerbas Buenas	Maule
Museo Baburizza	Valparaíso
Museo de Arte y Artesanía de Linares	Maule
Museo Ruinas de Huanchaca	Antofagasta
Museo Mineralógico	Atacama
Museo de la Historia de Penco	Biobío
Museo de Arte Moderno Chiloé	Los Lagos
Museo Histórico de Placilla	Valparaíso
Museo Gabriela Mistral de Vicuña	Coquimbo
Museo Nacional Ferroviario Pablo Neruda Temuco	La Araucanía
Museo Nacional de Bellas Artes	Metropolitana
Museo Almazara Tipaume	O'Higgins
Museo Regional de la Araucanía	La Araucanía
Museo Palacio Vergara	Valparaíso
Museo Paleontológico de Caldera	Atacama
Museo Casa Tipaume	O'Higgins
Museo Histórico y Centro Cultural Carabineros de Chile	Metropolitana
Museo Leandro Penchulef	La Araucanía



Institución	Región
Museo del Meteorito	Antofagasta
Casa Museo Downey	Valparaíso
Centro de visitantes Reserva Nacional Magallanes	Magallanes
Museo de Bomberos de Los Andes	Valparaíso
Casona Cultural Duaó	Maule
Museo y Centro Cultural Presidente Pedro Aguirre Cerda	Valparaíso
Museo Historia Natural y Cultural del Desierto de Atacama	Antofagasta
Itata Museo Antropológico, Quirihue. Chile	Ñuble
Casa Museo Violeta Parra	Ñuble
Museo de Artes Decorativas	Metropolitana
Fundación Doña Rita Granja Museo	Ñuble
Museo a Cielo Abierto en San Miguel	Metropolitana
Museo Regional de Atacama	Atacama
Museo Judío de Chile	Metropolitana
Museo Regional de Aysén	Aysén
Museo Vivo Félix Maruenda	Metropolitana
Museo de Química y Farmacia	Metropolitana
Museo Histórico y Militar de Chile	Metropolitana
Museo Municipal de Graneros	O'Higgins
Museo del Carmen de Maipú	Metropolitana
Museo del Hongo	Metropolitana
Museo Histórico Nacional	Metropolitana
Museo Cochrane	Aysén
Museo Histórico Municipal de Natales	Magallanes
Cuna de Prat	Ñuble
Museo Regional de Ancud	Los Lagos



Institución	Región
Casa Museo Eduardo Frei Montalva	Metropolitana
Sala Rojas de la escuela de diseño Univ. de Valparaíso	Valparaíso
Museo Palacio Rioja	Valparaíso
Museo Masónico de la Gran Logia de Chile	Metropolitana
Centro Cultural y Museo Almendral	Valparaíso
Museo de Arte Sacro y Costumbrista Buen Pastor	Valparaíso
Museo La Ligua Arturo Quezada Torrejón	Valparaíso
Arqueológico de La Serena	Coquimbo
Museo Sociedad de Artesanos La Unión de San Felipe	Valparaíso
Museo del Recuerdo	Magallanes
Museo Regional de Magallanes	Magallanes
Museo del Instituto Pedagógico Valentín Letelier	Metropolitana
Museo de la Memoria y los Derechos Humanos	Metropolitana
Museo Marista	Metropolitana
Casa Museo Francisco Coloane	Los Lagos
Sala de Interpretación Cultural Museo Hualaihué	Los Lagos
Museo Habitantes de Puerto Guadal	Aysén
Parque del Estrecho de Magallanes	Magallanes
Museo Ralli Santiago	Metropolitana
Museo Naval y Marítimo de Iquique	Tarapacá
Museo de Arte Religioso del Arzobispado de Concepción	Biobío
Museo Ciudadano Vicuña Mackenna	Metropolitana
Museo Histórico Arqueológico de Quillota	Valparaíso
Museo de la Educación Gabriela Mistral	Metropolitana
Museo Claudio Arrau	Ñuble
Museo del Limarí	Coquimbo



Institución	Región
Centro Cultural Museo y Memoria de Neltume	Los Ríos
Sitio Memorial Paine, un lugar para la memoria	Metropolitana
Museo del agua Bullileo	Maule
Museo Escuela Laguna Taguagua	O'Higgins
Museo Nacional de Historia Natural	Metropolitana
Itata Museo Antropológico	Ñuble
Galería de la Historia de Concepción	Biobío
Londres 38, espacio de memorias	Metropolitana
Museo de C. Nat. y Arqueología Prof. Pedro Ramírez F.	Ñuble
Museo Chileno de Arte Precolombino	Metropolitana
Museo Arqueológico de Los Andes	Valparaíso
Museo Artequin	Metropolitana
Sala Museo Judío Alemán de Santiago	Metropolitana
Museo O'Higginiano y de Bellas Artes de Talca	Maule
Museo de Artes Visuales MAVI UC	Metropolitana
Casa-Museo Alberto Baeriswyl CAB Patagonia	Magallanes
Parque Museo Pedro Del Río Zañartu	Biobío
Museo Histórico de San Felipe	Valparaíso
Museo Taller	Metropolitana
Museo Vicente Huidobro / Fundación Vicente Huidobro	Valparaíso
Casa - Taller Museo Sonoro Organológico	Metropolitana
Museo de Bomberos de Chile	Metropolitana
Museo Ferroviario de Santiago	Metropolitana
Museo de Ciencia y Tecnología	Metropolitana
Juan Francisco Muñoz Barrera	Coquimbo
Archivo de La Unión	Los Ríos

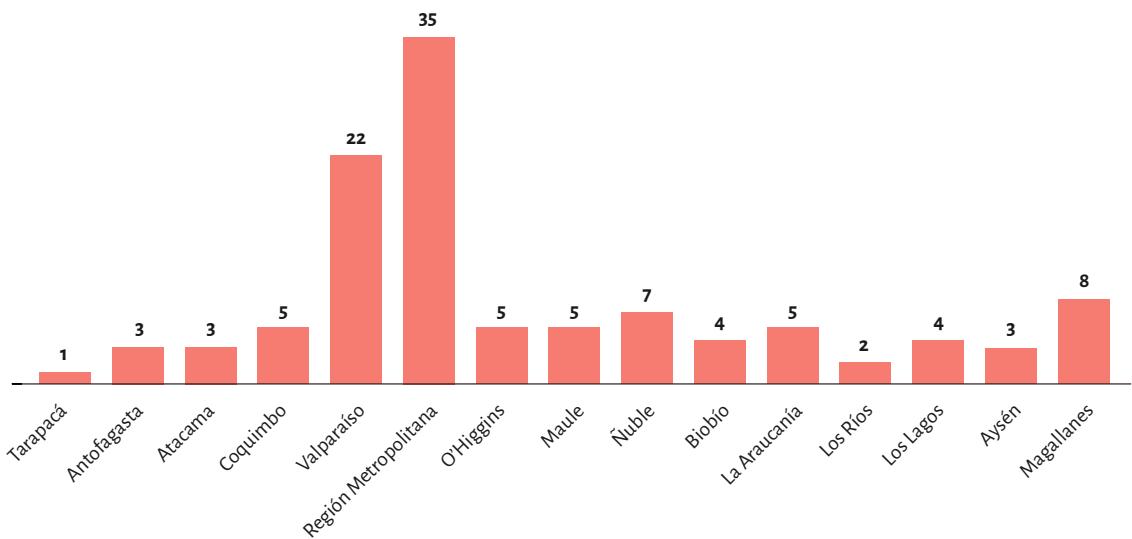


## Museos por región

De los 112 museos, 35 (31%) de ellos pertenecen a la Región Metropolitana, lo que se concide también con la relación de museos inscritos en el RMC, donde la Región Metropolitana concentra casi el 25% de museos registrados. Le sigue la región de Valparaíso con 22 museos (20%), lógica que también se replica en el RMC.

Están representadas 15 de las 16 regiones.

**Gráfico 1. Cantidad de museos por región**



Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos obtenidos

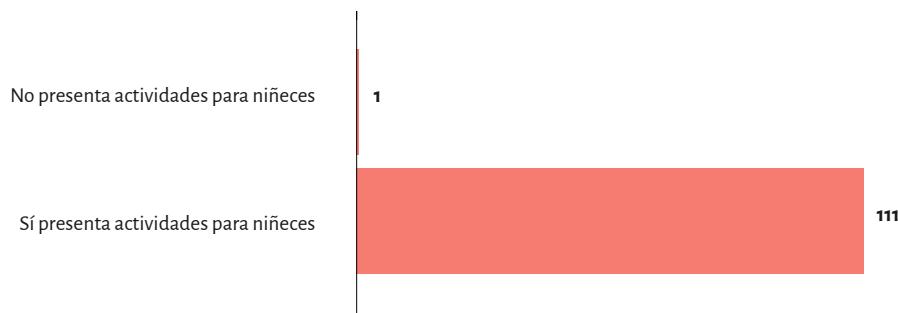
## Resultado de Actividades

### Realización de actividades

El gráfico 2 muestra que la mayoría de los museos participantes ha realizado actividades educativas durante el último periodo, mientras que solo un museo señala que no ha realizado actividades. No obstante, indica que existe un espacio que debería utilizarse en un futuro para trabajos con la niñez. Señala:

*Son dos salas destinadas a una exposición permanente llamada “2000 años de la alfarería en el valle de Aconcagua”. El museo tendría que integrar todos sus ámbitos de acción. Uno de ellos por implementar sería Infancias y cultura (Centro Cultural Museo Almendral).*



**Gráfico 2. Cantidad de museos que presenta actividades para niñeces**

Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos obtenidos

### Antigüedad de la acción

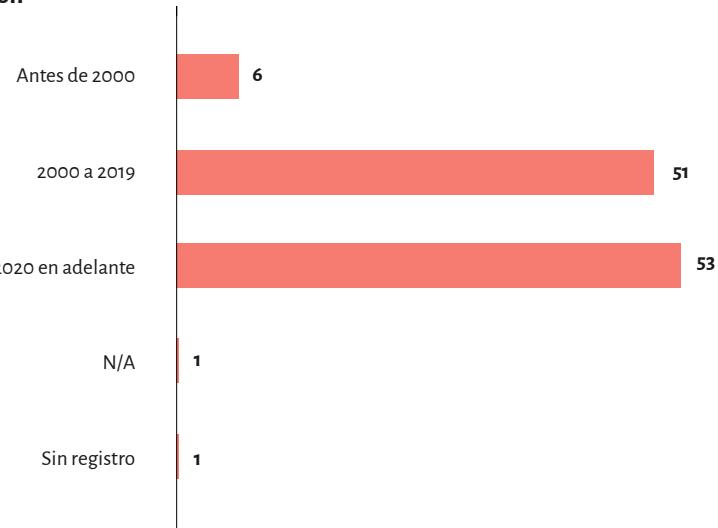
Las acciones, en general, son bastante antiguas; de hecho, la más antigua data de 1976, perteneciente al Museo Regional de Ancud. Del año 2020 en adelante se presentan 53 actividades, lo que equivale al 47%. Si bien es cierto, los museos reciben niñeces desde siempre, el trabajo especialmente diseñado para personas de este grupo etario es relativamente nuevo, pues su presencia no ha sido un asunto permanente o estable en el tiempo. De hecho, en los museos del Estado de Chile,

*Hasta 2016 el segmento de primera infancia no superaba el 10% del total de visitantes. Sin embargo, desde 2017 ese porcentaje no solo se ha incrementado, sino que constituye el grupo con mayor presencia en los museos: 64.958 personas de hasta 6 años, lo que corresponde a un 37% del total de visitas (Subdirección Nacional de Museos, 2019).*

El aumento de actividades da cuenta de que la infancia está cada vez más presente en los museos. Que los museos准备 los espacios con experiencias relacionadas con intereses y necesidades de niñas y niños, contribuye a que sientan los museos como lugares seguros, entretenidos (por qué no decirlo), interesantes y dignos de ser visitados nuevamente. De estos datos se puede inferir un par de cosas. La primera es que la infancia, como hemos dicho, es una realidad que los museos han contemplado desde hace muchos años; de hecho, el estudio plantea que el origen de algunas acciones data de 1976 (aunque se trate solo de visitas guiadas). La segunda, es que el aumento de acciones para la niñez en los últimos años, es un indicador de que niñas y niños requieren de acciones especializadas (de acuerdo a su modo de ver el mundo, a sus niveles cognitivos, al conocimiento que han construido, a su historia, etc.) que les permitan acceder y participar de las manifestaciones culturales desde su propia cosmovisión. Esto es un asunto que se profundizará en el tipo de actividades realizadas.



**Gráfico 3. Cantidad de museos con actividades para niñeces según año de implementación**



Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos obtenidos

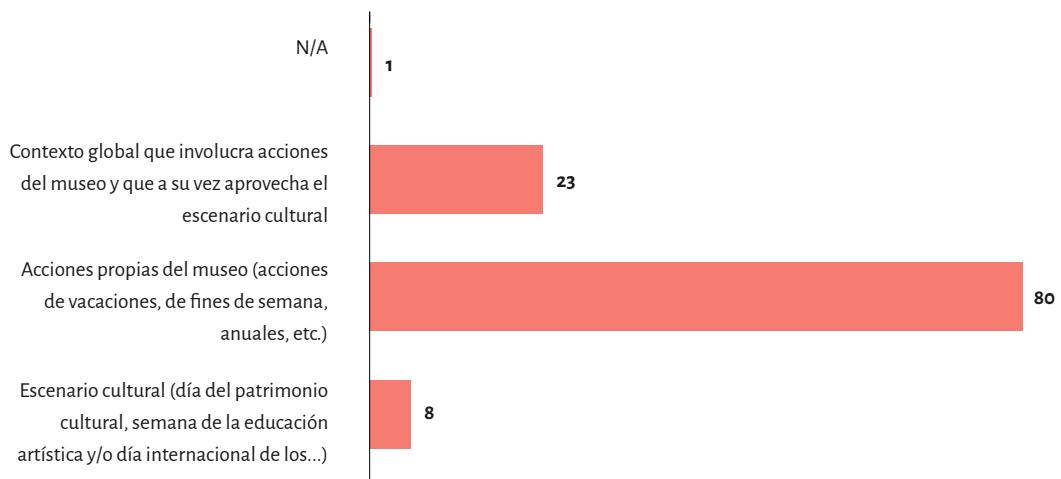
#### Contexto cultural de la acción

La mayor parte de las acciones se enmarca en carteleras propias del museo más que en el escenario cultural dispuesto por fechas específicas como Día del Patrimonio Cultural (DPC); Semana de la Educación Artística (SEA) o Día Internacional de los Museos (DIM). Esto es bien importante, pues, más allá de que los museos se sumen a las fechas nacionales, poseen un programa o un cúmulo de acciones que funcionan de manera independiente y a las cuales se puede acceder. Ahora bien, algunas se dan específicamente en fechas como fines de semana; vacaciones de invierno o verano; día del niño; navidad; mes del mar, entre otras fechas. También se agregan otras fechas nacionales no señaladas en esta ficha, como el día del libro.



Taller Miniarqueólogos 2017. Museo Histórico y Arqueológico de Concón



**Gráfico 4. Cantidad de museos según el contexto de la acción**

Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos obtenidos

## Construcción Tipológica

Revisada la literatura y a la luz de los factores observados en esta consulta: hablante; objetivo de la mediación; finalidad del museo; situación de la niñez; idea de museo; y expresión del conocimiento, es posible identificar al menos 4 tipos de mediaciones en una configuración taxonómica y donde el tipo 4 podría observarse como una forma de mediación esperable, en la medida que nos interese contribuir al desarrollo de acciones de participación más transformadoras y menos decorativas.

**Cuadro 2. Tipos de mediación. Fuente: elaboración propia**

Dimensión	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
Hablante	Siempre el museo	Habitualmente el museo	El museo y las personas	Fundamentalmente las personas con el museo
Objetivo de la mediación	Exponer la colección, a través de una museografía	Acerca el museo a los grupos, mediante la transferencia de información	Enseñar la historia mediante acciones pedagógicas significativas	Reflexionar sobre cuestiones de interés social mediante el uso crítico y afectivo de la colección del museo

Finalidad del museo	Conservar la colección	Acercar el museo a los grupos	Enseñar contenidos, sean curriculares o no	Vincularse con las personas en torno a un problema o situación de interés social
Situación de la niñez	Circunstancial	Oyente   Consultante	Activada	Comprometida
Idea de museo	Dominante	Tradicional	Educador	Afectivo   Crítico   Ético
Expresión del conocimiento	Lo contiene	Lo narra	Lo enseña	Lo construye
	<b>Mediación Ocasional</b>	<b>Mediación Básica</b>	<b>Mediación Activa</b>	<b>Mediación Afectiva</b>

Fuente: elaboración propia.

**Cuadro 3. Énfasis en los distintos tipos de mediación.**

Mediación centrada en el museo				
Museo que expone y conserva	<b>Tipo 1.</b> <b>Mediación ocasional</b>	<b>Tipo 2.</b> <b>Mediación básica</b>	Museo que transfiere información	
Museo que enseña	<b>Tipo 3.</b> <b>Mediación activa</b>	<b>Tipo 4.</b> <b>Mediación afectiva</b>	Museo que reflexiona con la comunidad usando críticamente la colección	
Mediación centrada en las personas				

Fuente: elaboración propia.

## Definiciones

### Mediaciones ocasionales

Refiere a un tipo de mediación donde la información es transmitida de igual manera a todos los públicos; de hecho, en algunos casos existe una grabación sin acompañamiento. El hablante, entonces, siempre es el museo, pues no hay espacio para la conversación. Se relata la historia de cada objeto dando cuenta de lo que representa para la época, para el museo o para el personaje a quien está dedicado el contenido del museo, es decir, lo

esencial es mostrar los objetos, pues la finalidad del museo es conservar de manera impecable la colección –a veces cuentan con una puesta en escena bastante impresionante desde el punto de vista de la museografía– para el deleite y admiración del público.

Niñas y niños escuchan, cuando asisten. Este tipo de mediación lo enmarcaremos en un tipo de museo al que llamaremos *dominante*.

### Mediaciones básicas

Refiere a la mediación donde el hablante es, casi habitualmente, la persona del museo, y es quien transmite lo que representa cada objeto. Suelen señalar que “acercan” el patrimonio o la cultura a las personas. Es una mediación unilateral que explica, traduce y reproduce los objetos del museo, en tanto contenido. Niñas y niños establecen una relación jerárquica donde se observan como oyentes (interesados o no) en lo que se está hablando, con espacio para preguntas o alguna opinión. En ocasiones la visita tributa a alguna tarea escolar. Probablemente es un museo que no genera cambios estructurales en el modo de relacionarse con la niñez; puede ser también un museo que tiene una representación de la niñez como heredera de una herencia y que debe aprender su pasado a partir de narrativas unilaterales. Se enmarca en la idea de lo que podríamos llamar *museo tradicional*.

### Mediaciones activas

Se camina hacia un diálogo, aun cuando la voz fundamental sigue siendo el museo. Son museos que contienen varias acciones que pudieran llevar a las personas a participar: cuentacuentos, talleres, materiales especialmente diseñados para esa acción, trabajos en el territorio, etc. Se cuentan aquí también las actividades llamadas “de formación”, como charlas, jornadas de capacitación, etc., que conllevan un esfuerzo importante tanto en su elaboración y diseño, como en su implementación. Algunos de estos museos todavía mantienen la idea de “acercar el patrimonio a la gente”, aun cuando hay mayor espacio para la participación espontánea: preguntas, risas, opiniones, relatos. El foco de estas mediaciones está puesto en el museo: en la colección, en el edificio, su historia, su propia narrativa, su funcionamiento, etc. En este tipo de visita, los cambios al interior de la institución son pedagógicos más que culturales y se relacionan con cuestiones temporales, como podrían ser las pequeñas intervenciones de las niñeces, a través de las exposiciones de sus trabajos por un tiempo determinado; simbólicas, como puede ser la entrega de diplomas; o del orden didáctico: ajuste en los tiempos, en el tipo de material, en los contenidos, etc. Cabe precisar que este tipo de prácticas es bastante valorado, especialmente porque hay una preocupación por sus visitantes, en este caso, por las niñeces. Muchas veces, estas mediaciones son la antesala de una mediación más estructural. Se enmarca en lo que podríamos llamar *museo educador*.

### Mediaciones afectivas

Son mediaciones dialógicas cuyo foco está puesto en los vínculos (políticos o emocionales) que las personas establecen con los objetos o los que potencialmente se podrían crear mediante relatos venidos de las mismas personas. El objetivo, por lo tanto, se centra en utilizar la colección para reflexionar sobre problemas estructurales o coyunturales. Estas visitas buscan poner en cuestionamiento la colección, de modo tal que puedan entrar narrativas nuevas, mismas que van quedando registradas en el museo y que, eventualmente, son utilizadas como insumos estratégicos y pedagógicos en otras visitas. De este modo el museo no solo reproduce el conocimiento, sino que lo produce, dejando entrar otros saberes que pudieran dialogar (o no) con los saberes académicos del museo. En ese aspecto, el ejercicio se vuelve colectivo, elemento bien central dentro de la afectividad. Suelen ser activas, pero en la medida justa para permitir la reflexión crítica y profunda más que la manipulación o trabajo manual como objeto en sí mismo. La actividad suele tributar al pensamiento crítico reconociendo, a su vez, las diversas emocionalidades que activan, pensando especialmente en los procesos de bienestar de las personas. Son mediaciones que, eventualmente, involucran al territorio, como una manera de generar vivencias significativas que se van sintiendo e inscribiendo en el cuerpo. Se trabaja básicamente con y para las niñezes. Aunque se usan espacios para exposiciones de trabajos de niñas y niños y se realizan ajustes pedagógicos, la mediación afectiva apela a un cambio en el enfoque con el que se mira a la infancia. Suelen ser museos que generan archivos (aunque sean digitales); se toman espacios dentro de la misma exhibición (dialogan los objetos patrimoniales del museo con los objetos queridos de la niñez); se generan curatorías con la niñez; se levantan contenidos y conocimiento nuevo; entre otros elementos. Se enmarca en lo que podríamos llamar *museo afectivo, crítico o ético*.

### Validación empírica de la tipología

Las **mediaciones ocasionales** fueron 2 (2%) en este estudio y se caracterizaron por presentar solo aplicaciones y videos como dispositivos de mediación. En el caso de las **mediaciones básicas**, se pesquisaron 32 (29%) y están constituidas principalmente por visitas guiadas. Las **mediaciones activas** corresponden a 63 museos (56%) que declaran presentar visitas acompañadas de estrategias diversas: cuentacuentos; rutas patrimoniales; rutas para la niñez; música, etc. También incluyen actividades posteriores como pinturas, talleres, reflexiones. Algunos incorporan ejercicios corporales de relajación y respiración. Los temas también trascienden la colección, incorporando temas ambientales o de derechos humanos. Finalmente, las **mediaciones afectivas**, declaradas por 14 museos (12%), son acciones que involucran al museo, docentes, artistas locales, organización civil. Se ocupa también el espacio público, ya sea para caminarlo o detenerse a realizar una acción específica. Hay trabajo en temas complejos que inician desde muy temprana edad, como la emocionalidad, la memoria y los derechos humanos. Un ejemplo de esto último es la llamada cápsula del tiempo,



"propuesta didáctica para trabajar las memorias en la niñez. Trabajos situados desde la pedagogía de la memoria enfocado en niñas, mediante la utilización de distintas estrategias para el acceso al derecho a la memoria de todos sin importar su edad" (Sitio Memorial Paine, un lugar para la memoria).

Dentro de este tipo de visitas, se consideran también algunas acciones donde niñas y niños son absolutamente protagonistas de la acción. El Museo Juan Francisco Muñoz Barrera, señala que los *estudiantes del Liceo escogen qué objetos mostrar en la exposición y son los mediadores*. Otro ejemplo nos lo entrega el Museo Artequin de Viña del Mar, quienes cuentan con un Consejo de niñas y niños:

"La Unión Artística es un proyecto que nació con el fin de generar participación de niñas y niños de una forma diferente, se pensó como un espacio de encuentro y diálogo entre pares, que generara un vínculo de continuidad con el museo, así como también de lo que podían influir dentro de nuestras prácticas. Consideraba actividades plásticas simples, recorridos por el museo, deliberación para las convocatorias, a través de sesiones virtuales y/o presenciales".

Cabe destacar también que, en este tipo de mediación, la museografía se presta a que NNJ tengan una experiencia significativa y emocionante, más allá de tocar los objetos. Es el caso del Archivo de La Unión, espacio que declara lo siguiente:

"En todas nuestras acciones: exposiciones, itinerancias, etc., incorporamos secciones y dispositivos que pensamos que puedan ser atractivos para los niños. Tenemos la bici que al pedalear reproduce una película del archivo, en la que pueden observar cómo era su ciudad hace 100 años atrás. También tenemos los teléfonos con 'Los imperdibles' son audios seleccionados de personas que nos han contado historias entretenidas, tristes, divertidas, conmovedoras, etc. Entonces la idea es que busquen la historia que quieren escuchar en una guía de teléfono y luego marquen el número que les interesó y puedan escuchar la historia viendo la foto de la persona que la contó o la foto de la persona de la que se habla en la historia. Llevamos a cabo varias iniciativas que creemos que acercan a los niños al archivo, porque son dinámicas, entretenidas y bonitas.

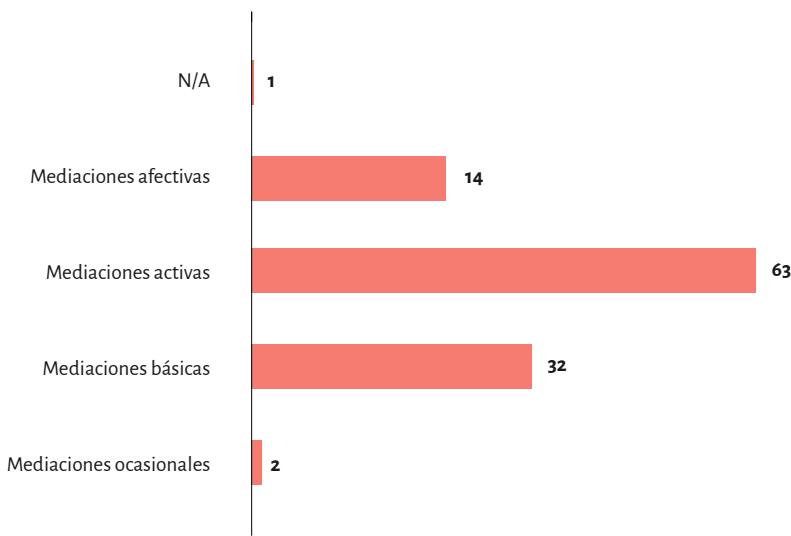
El Museo Gabriela Mistral de Vicuña incorpora acciones con animalitos para contribuir a la calma de niñeces en el espectro autista, relevando el pensamiento de Gabriela Mistral en torno a la naturaleza, pero, además, incentivando el uso del tacto y el olfato, sentidos menos usados en experiencias de museos. Destacan también museos que llevan más de una década trabajando con primeras infancias, donde ya se han creado líneas de trabajo comunes con escuelas, jardines infantiles y otras organizaciones, como son los



casos del Museo de Limarí y Museo de la Educación Gabriela Mistral. Una de las acciones de mediación interesantes es la declarada por el Museo Histórico Nacional, equipo que lleva trabajando hace varios años con infancias y juventudes transgénero, quienes han generado fanzines para incluir sus propias perspectivas para convertir al museo en un espacio seguro.

Sin duda, estas acciones corren una barrera, relacionada con el tiempo y el espacio del museo, para buscar formatos museográficos con más sentido humano que del espectáculo, como nos podría señalar Carla Padró. Este tipo de mediaciones utiliza la colección para aproximarse a temáticas trascendentales, como derechos humanos, medio ambiente, salud mental, salud emocional, apego espacial, historia reciente, vínculos, entre otras.

**Gráfico 5. Validación empírica de la tipología. Cantidad de museos para cada tipo**



Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos obtenidos

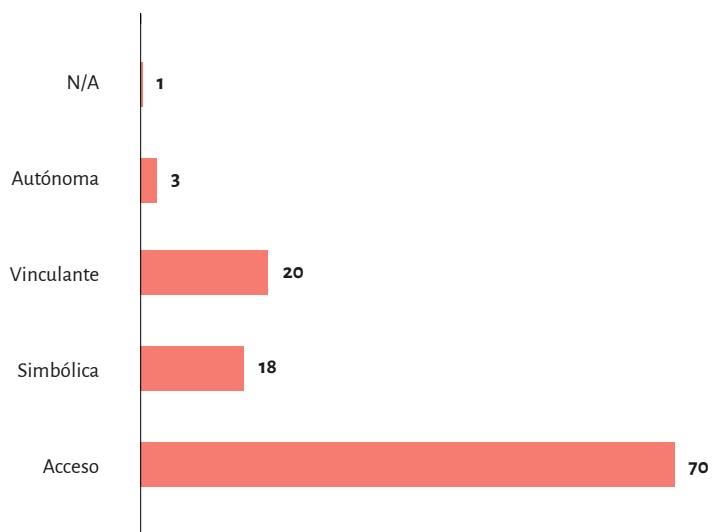
### Nivel de participación declarado por los museos

Aun cuando todos los niveles de esta escala están considerados dentro de la participación, el **nivel acceso** es el escalón más básico. 70 museos (62%) declaran que su nivel alcanza solo el acceso, lo que implica que niñas y niños pueden entrar al museo y participar de las acciones ofrecidas por la institución. 18 museos (16%) declaran estar en el **nivel simbólico**, es decir, las opiniones de niñas y niños, aunque pueden ser de interés, solo tienen carácter de consulta y no influyen en el desarrollo o transformaciones estructurales del museo. El **nivel vinculante**, 20 museos (18%) declaran alcanzarlo; esto significaría que las opiniones y/o acciones de niñas y niños estarían influyendo en las decisiones del museo. Finalmente, el **nivel autónomo**, donde niñas y niños organizan y deciden sus acciones con apoyo de las personas adultas tanto de sus organizaciones como del museo, alcanza solo a 3 museos (3%). El 1% no aplica, pues no registra actividad para la niñez (pero la promete para el futuro).



Si bien es cierto, parecería ser que el acceso está garantizado, llegar solo al nivel de acceso nos instala una tarea: reflexionar acerca de los alcances de nuestro quehacer desde la primera infancia. Que niñas y niños entren al museo es importante, especialmente porque somos garantes del cumplimiento de los derechos de la infancia; en este caso, se trata del derecho a participar de actividades artísticas y culturales. Sin embargo, es necesario avanzar hacia lugares de participación más protagonicos, especialmente porque también es parte de los derechos de la infancia que se tengan en cuenta sus opiniones en asuntos que les afectan.

**Gráfico 6. Nivel de participación declarado por los museos**



Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos obtenidos

### Correspondencia entre nivel de participación y tipo de mediación

**Cuadro 4. Relación entre mediación y participación.**

Tipos de Mediación	Nivel de Participación			
	Acceso	Simbólica	Vinculante	Autónoma
Tipo 1. Ocasional	2	0	0	0
Tipo 2. Básica	21	7	4	0
Tipo 3. Activa	40	9	12	2
Tipo 4. Afectiva	7	2	4	1

Fuente: elaboración propia de acuerdo a los datos obtenidos



Es dable pensar que un tipo de mediación básica, que transfiere información y que, principalmente, utiliza la visita guiada como único dispositivo pedagógico, se mantenga en el nivel de acceso. Sin embargo, en este estudio, 7 museos señalan estar en el nivel simbólico y 4 instituciones declaran estar en el nivel vinculante (Ver cuadro 3, números rojos); niveles que ciertamente requieren otro tipo de mediación. Al mismo tiempo, 7 museos con mediaciones afectivas que trascienden la colección y observan la niñez desde un lugar mucho más comprometido e implicado, se ven a sí mismos como espacios que llegan solo al nivel de acceso (ver número azul). Es decir, la ecuación debería entenderse así: a mayor complejidad, reflexión y compromiso de la mediación, mayor nivel de participación.

Los museos con mediaciones activas, como se observa en el cuadro 3 (ver números verdes), declaran, en su mayoría, estar en el nivel de acceso (40 museos), sin embargo, también se observa que hay instituciones que se ven a sí mismas con niveles de participación vinculante (12) y autónoma (2).



Museo de Historia Natural de Valparaíso

Esta falta de coherencia podría tener dos significados. Por una parte, los museos pueden ser muy indulgentes con su propio quehacer, autoseñalándose como espacios que promueven niveles de participación muy altos, solo por el hecho de que niñas y niños entren o realicen alguna actividad. Por el contrario, puede haber museos muy intransigentes y exigentes con su propia labor, autoevaluándose como lugares a los que aún les falta trabajo para alcanzar otros niveles de participación con la niñez, a pesar de realizar mediaciones verdaderamente transformadoras y memorables.



Y, por otra parte, quizás se requiere mayor capacitación en temas de participación. Este segundo aspecto implicaría organizar lecturas individuales al respecto; solicitar apoyos a organizaciones que manejen estrategias de participación; generar espacios de discusión al respecto: jornadas, seminarios, conversatorios, charlas, etc.; y, finalmente, promover instrumentos de evaluación que nos permitan reconocer qué debemos modificar y cuánto hemos avanzado.



Artequin Viña



Museo Naval de Punta Arenas

## Conclusiones

Resulta satisfactorio saber que los museos son espacios interesantes para la niñez. Los objetos de museos revisten varias ventajas: son testimonio de algo, de un pasado, de un oficio, de la presencia humana; son también dispositivos que detonan una conversación: sobre la pobreza, las mujeres, la escuela, el arte, etc.; constituyen, además, un lugar para la contemplación, para esa conexión más íntima entre las personas y la obra. Y, finalmente, son vehículos que nos conectan con otros paisajes y otros períodos.

Que los museos declaren –algunos más, otros menos– que hay espacio para la niñez, es una buena noticia. Muchos de los archivos digitales de algunos museos, contienen producciones realizadas por niñas y niños, lo que, sin duda, especialmente para el ámbito de la historia donde la niñez aparece “derivada” de otras voces (Becchi, 2005), es bien importante, pues en esos dibujos o palabras hay un sentir y un pensar de la niñez expresados en primera persona.

Sin embargo, hay tres situaciones que nos deben llamar la atención. En primer lugar, en materia de **participación**, que más del 60% de los museos declare llegar solo al nivel de acceso, significa que es necesario revisar el quehacer pedagógico, de modo tal que podamos salirnos de formatos pedagógicos clásicos o tradicionales, para llegar a lugares más críticos donde las infancias también tengan la posibilidad de cuestionar. Avanzar en la escalera de participación es positivo también para la misma institución, pues las opiniones, perspectivas y producciones de la niñez podrían, eventualmente, contribuir a transformar la institución y a construir nuevo conocimiento. Cerrar esa puerta no tiene sentido.

En segundo lugar, reconocer cuál es el **tipo de mediación** a la que el museo adscribe, permitiría mirarse internamente e identificar cuáles son los cambios que la institución debe fomentar, en el ánimo de responder con claridad a las nuevas demandas sociales. Esto implica discutir, detenida y reflexivamente, en torno a lo que pensamos, decimos, hacemos dentro de la institución y revisar –en función de esa reflexión– los discursos y dispositivos pedagógicos y culturales usados en nuestra mediación. Lo que emerge ¿es realmente lo que creíamos? ¿es suficiente? ¿es congruente con los paradigmas a los cuales creemos tributar?



Por último, es importante identificar si existe una **relación coherente entre el tipo de mediación que ofrecemos y el nivel de participación al que aspiramos**, pues tanto la complacencia como la intransigencia con nuestro quehacer, nublan la capacidad de evaluar con honestidad el trabajo e impiden, además, tomar decisiones que ayuden a mejorar nuestros procesos. Trampe (2023) Señala:

“es bueno tener claridad respecto de lo que podemos hacer: los museos no pueden resolver los problemas de la sociedad, pero sí aportar desde su espacio y especificidad con un grano de arena. Entonces, no seamos ni autocomplacientes ni autoflagelantes: no nos quedemos con la idea de que todo está bien y que estamos haciendo lo correcto y suficiente, es importante revisar nuestro trabajo y su impacto, así como revisar la consecuencia entre lo que declaramos y lo que hacemos; pero tampoco nos castigaremos por no hacer más de lo que podemos hacer de acuerdo a nuestras posibilidades, valoremos nuestro aporte de cada día y no solamente en términos cuantitativos, sino desde el impacto que nuestro trabajo pudo tener en las personas” (p.69).

De aquí también la necesidad de avanzar en temas de evaluación, pues los instrumentos, aunque nos tome algo de tiempo construirlos, facilitan la posibilidad de tomar distancia de nuestros ejercicios y mirar el panorama con más claridad, con el único fin de tomar decisiones que nos ayuden a mejorar situaciones presentes e iluminar las futuras. Sabemos que trabajar con niñas y niños es una tarea difícil porque crecimos en ambientes adultocéntricos y nos vimos determinados por “gente grande” que no siempre consideró variables infantiles, como el juego, la opinión, etc. Queremos precisar que no necesariamente hubo dolo en esto, pues las generaciones anteriores, así como las investigaciones, no siempre apuntaron a la niñez protagonista porque no se consideraba importante. Sin embargo, es también cierto que mientras más retrocedemos en la historia, más terrible es la historia de la infancia (De Mause, 1974).

Hoy tenemos más elementos de juicio para generar nuevos marcos éticos y de convivencia con niñas y niños, así también como tenemos nuevas responsabilidades sobre el acompañamiento que hagamos en sus vidas. Los museos son espacios donde podemos aprender, conocer cosas nuevas, alegrarnos, sentirnos en paz (como señala un niño en el Museo de Ancud), sin embargo, todas esas cosas se deben intencionar. Las infancias saben de patrimonio porque poseen objetos queridos que les conectan con episodios importantes de su vida; y saben de memorias colectivas porque están conectadas y tejidas con las memorias de otros.

Esperamos que esta pincelada por el trabajo con las infancias en los museos, contribuya a fortalecer los espacios para que personas de otras edades tengan también la coyuntura para entregar un nuevo punto de vista a la memoria y al patrimonio.



## Bibliografía

- 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
- Burgos, C., y Guallar, I. (2015). La investigación pedagógica en los museos. Aspectos metodológicos. *El Guiniguada*, N° 1. Pp. 33-52. [documento en línea]
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*. Vol. 43 Núm. 1. Pp. 27-42
- Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Quito: Abya Yala
- Cevallos, A.; Macaroff, A. (2015). Introducción. En: *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*, A. Ceballos y A. y A. Macaroff, eds. Pp. 22-37 Quito: Fundación Museos de la Ciudad
- Comes, P. (2016). El juego y el descubrimiento del entorno. En: Mequè Edo; Sílvia Blanch; Montserrat Anton (coordinadoras). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro
- Cussiánovich, A. (2010). Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder. Lima, Perú: Diskcopy S.A.C.
- Cussiánovich, A. (2010a). Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Lima: Ifejant
- De Mause, Ll. (1974). La evolución de la infancia. [documento en línea]
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década N°36, pp. 99-125. Valparaíso: CIDPA
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo XXI Editores.
- GRE. Grupo de Reflexión sobre Educación (2011). Aportes al debate actual sobre la educación en Uruguay. Montevideo [documento en línea]
- Guiteras, X. (2012). Clasificando. Inteligencia Verde (artículo de Blog español)
- Gvirtz, S.; Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación

- auténtica. Bogotá: UNICEF.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Landkammer, N. (2015). Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa\*. En *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. A. Ceballos y A. Macaroff, eds. Pp. 22-37. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Lay, S. (2015). La participación de la infancia desde la infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid [documento en línea]
- López-Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Revista de sociología*. Universidad de Barcelona. N° 48. págs. 41-58
- Llonch-Molina, N. (2016). La mediación educativa como condición sine qua non para la supervivencia del patrimonio y los museos. *Museos.es: Revista de la Subdirección general de Museos Estatales* N° 11-12, pp. 68-81
- Marradi, A. (s/f). La tipología desde Aristóteles a las ciencias sociales modernas. Universidad de Florencia [documento en línea]
- Mörsch, C. (2015). En una encrucijada de cuatro discursos. En *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. A. Ceballos y A. Macaroff, eds. Pp. 38-63. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Nieto, F.; Somuano, F. (2020). Participar o no participar: análisis tipológico de la participación ciudadana de los mexicanos. *Revista de Ciencia Política*. Volumen 40. N° 1. Pp. 49-72
- Padró, C. (2003). La museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En Lorente, J. P., Alamazán, T. & Vicente, D. (Eds.) *Museología crítica y arte contemporáneo (51-70)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pastor, M. (2001) Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*. Año LIX, N° 220. Pp. 525-544
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*. N° 27, pp. 81-102.
- Pérez-Soria, J. (2019). De cómo hacer tipologías y no morir en el intento. Ponencia presentada en el 8º Congreso Ibero-americano en Investigación Cualitativa (CIAIQ 16-19 de julio de 2019, Lisboa).
- Rentería, M. (2017). Una aproximación a las tipologías en la investigación sociológica a partir de los estilos de vida de homosexuales masculinos en Lima. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 36. Pp. 89-117.



Rico, J. (2002) ¿Por qué no vienen a los museos? Historia de un fracaso. Madrid, España: Sílex.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.

Sánchez de Puerta, F. (2005). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 11. Pp. 11-32.

Stapley, E.; O'Keeffe, S.; y Midgley, N.; (2022). Developing Typologies in Qualitative Research: The Use of Ideal-type Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. Volume 21. [documento en línea]

Subsecretaría del Patrimonio Cultural (2021). Catastro de educación patrimonial en Chile. Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Trampe, A. (2023). "Promoviendo el desarrollo armónico y sostenido de nuestros museos" en vv.aa. (2023) "XIII Encuentro Regional del Comité de Educación y Acción Cultural para América Latina y el Caribe, CECA LAC: Los museos y el desarrollo sostenible", pp. 61-69. *Revista Museos* 42: 69. Santiago: Subdirección Nacional de Museos.

UNICEF (2022). Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Chile: UNICEF

Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15). Pp. 217-234.

Zona Educativa de Museos (2025). Informe 2023. Chile: Subdirección Nacional de Museos

<https://www.zem.cl/704/w3-propertyvalue-138414.html>



