

ISSN: 3005-5415

CHASKI

Revista de la Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe



NÚMERO

11
2024

ICOM consejo
internacional
de museos
LAC

CHASKI

Revista de la Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe

Los textos de este número de Chaski fueron compuestos con dos tipografías creadas por estudios de diseño latinoamericanos, de Brasil y Argentina. **Motiva Sans**, una fuente palo seco, fue diseñada por Rodrigo Saiani para Plau (Río de Janeiro, Brasil) y **Landa**, la serifada de este texto, fue creada por Pablo Alaejos Pérez para Sudtipos (Buenos Aires, Argentina).

Chaski

Revista de la Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe

Número 11, 2024
ISSN: 3005-5415

Presidente: Beatriz Espinoza Neupert (ICOM Chile)
Vicepresidente: Lauran Bonilla-Merchav (ICOM Costa Rica)
Secretaría: Melissa Campos (ICOM El Salvador)
Tesorería: Édgar González (ICOM Venezuela)
Vocales: Julián Roa Triana (ICOM Colombia), Nathiam Vega (ICOM Venezuela) y Serrana Prudell (ICOM Uruguay)

Directora editorial
Yani Herreman, México

Comité editorial
Leonardo Mellado, Chile
Olga Nazor, Argentina
Armando Gagliardi, Venezuela
Julián Roa Triana, Colombia

Asistente de edición
Amelia Rodríguez, Costa Rica

Textos
María Amalia León, Alejandra Peña, Silvia Alderoqui,
Natalia Miralles, Ricardo Rubiales, Felipe Tirado,
María Gabriela Mena, Ana Graciela Bedolla, Denise Pozzi,
Rosangela Carrión, Olga Nazor, Yani Herreman y
Leonardo Mellado.

Fotografía de portada
Mauro Lima en Unsplash

Corrección de estilo
Ariel Ramírez

Diseño editorial
Jenny Rojas Borda

Páginas del número 11: 181
Periodicidad: anual

Fotografías de secciones
Museo Artequin, Vanepcr (Wikimedia Commons),
C-Monster (Flickr), Evan Wise (Unsplash), Ministerio
Cultura y Patrimonio (Flickr), Soledad Amarilla /
Ministerio de Cultura de la Nación (Flickr)
y Stephen Colebourne (Wikimedia Commons)

Contacto
Correo electrónico: secretaria.icomlac@gmail.com
Sitio web: <https://icom-lac.mini.icom.museum>

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

- PÁG. **9** **Educación para la investigación/investigación para la Educación o Educar para investigar/Investigar para educar**
Leonardo Mellado, Chile
- PÁG. **16** **Editorial**
Yani Herreman, México

1

EDUCACIÓN PARA LA DECOLONIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- PÁG. **33** **Encuentro con la alteridad**
Centro León: Veinte años cultivando arte, cultura y educación
María Amalia León, República Dominicana
- PÁG. **42** **Museografía de los invisibles**
Alejandra Peña, Paraguay

2

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN, MARCOS ÉTICOS PARA SU DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN

- PÁG. **53** **Océano, Volverse Azul.** *Participación de la curaduría educativa en el diseño de una exposición*
Silvia Alderoqui, Argentina
- PÁG. **66** **Museos e inclusión**
Reflexiones sobre los desafíos pendientes en accesibilidad cognitiva
Natalia Miralles, Chile

3

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DESDE Y HACIA LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

PÁG. **78** **Notas (actuales e inconclusas) sobre la investigación educativa en museos**

Ricardo Rubiales, México

PÁG. **88** **El museo, centro de irradiación cultural y gestor de conocimientos**

Felipe Tirado, México

4

EDUCACIÓN, PÚBLICO Y COMUNIDAD

PÁG. **102** **Hackeando el museo: *memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto***

María Gabriela Mena, Ecuador

PÁG. **126** **Propósitos de la educación en museos: *Apuntes para una re-visión***

Ana Graciela Bedolla, México

PÁG. **140** **El museo como agente de cambio social: *Las artesanas de SISAN y el Museo Pachacamac***

Denise Pozzi y Rosangela Carrión, Perú

5

RESEÑA

PÁG. **156** **Reflexiones sobre el legado de Paulo Freire**
Olga Nazor, Argentina. En representación del Comité Editorial

PÁG. **ICOM LAC:** *Una larga historia brevemente relatada... Algunos datos sobre la historia de la Alianza Regional del ICOM para museos de América Latina y el Caribe*

162

Yani Herreman, México



Foto de portada:
Hombre en bote en el lago durante el día.

Isla del Sol, Bolivia

Lorena Samponi en Unsplash. CCo

C H A S K I

NÚMERO

11

**Educación para la investigación/investigación para la Educación
o Educar para investigar/Investigar para educar**

Leonardo Mellado, Chile

Editorial

Yani Herreman, México

The image shows the exterior of the Museo Artequin building in Santiago, Chile. The building is a grand, multi-story structure with a light blue facade, ornate architectural details, and large windows. It features a prominent entrance with a pediment and the year '1888' above the door. Two vertical banners are hanging from the building: one on the left with the text 'COMPARTIENDO DESDE EL ARTE' and '2023', and one on the right with the year '2023'. In the foreground, a group of young boys in dark blue school uniforms are engaged in an activity on the grass. Some are walking, while others are kneeling or sitting on the ground. A pink and blue decorative pole is visible on the left. The scene is set outdoors on a sunny day with palm trees and other greenery in the background.

MUSEO ARTEQUIN
SANTIAGO DE CHILE, CHILE

Foto cortesía de Museo Artequin

INTRODUCCIÓN

Educación para la investigación/ investigación para la Educación o Educar para investigar/ Investigar para educar



Leonardo Mellado

Chile



Museólogo, educador patrimonial, curador, académico, historiador, músico, investigador y consultor. Miembro del Directorio del Comité Chileno de Museos ICOM–Chile (Vicepresidente 2013-2016 y 2017-2019. Presidente 2020-2022, 2023-2025). Miembro de ICOFOM y del MINOM. Integrante del Comité organizador de los Congresos de Educación, Museos y Patrimonio (2005-2007-2009-2011-2013-2015-2017-2019). Miembro fundador del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA–CHILE (2005). Evaluador Museum Internacional. Es parte del Consejo Asesor de museos del Sistema Nacional de Museos de Chile. Fue director ejecutivo del Museo Violeta Parra y actualmente es Coordinador de Vinculación con el medio del Archivo Nacional de Chile.

Inspirados en el lema de ICOM para este año 2024, “Museos por la educación y la investigación”, en el que se pretende subrayar la importancia de los museos como instituciones educativas dinámicas que fomentan el aprendizaje, el descubrimiento y la comprensión cultural, y cuya imagen gráfica simboliza el diverso espectro de conocimientos que los museos imparten al mundo -metáfora visual del vasto depósito de información que albergan los museos, a la espera de ser explorado y compartido-, es que como Comité editorial de Chaski hemos recogido esta significativa invitación para hacerla parte de nuestro número 11, edición 2024.

Dado que Chaski es una revista cuyo objetivo principal es la difusión y promoción de la actividad museal en América Latina y el Caribe y que por tanto se constituye en un medio de apoyo para la difusión del trabajo de las secciones latinoamericanas de los comités nacionales e internacionales, así como de las y los miembros presentes en la región, con el fin de promover el intercambio de conocimientos y experiencias especializadas, es que hemos querido darle un giro regional a esta propuesta denominándola “Educación para la investigación/investigación para la Educación”

Es así que ante esta mirada regional hemos querido destacar trabajos que por un lado den cuenta del aporte educativo a la tarea de investigar, ya sea en cuanto a la formación de investigadores o a los aportes desde la praxis educativa en museos, que pueden derivar en procesos de investigación, así como también desde procesos indagatorios o investigativos que aportan a la labor educativa, pero no de formas desintegradas entre sí, sino más bien, considerando desde el origen la reflexión y la acción investigativa/educativa y viceversa como un modelo que ha sido promovido desde hace décadas en la región, al menos desde la mesa de Santiago de Chile de 1972, o desde la Nueva Museología acogida en el continente, promotora de la participación y la mediación, consideradas en su conjunto como la función sobre la que el resto de actividades del museo orbitan, o el fomento de la inter y transdisciplinariedad. Asimismo, desde la Museología social o sociomuseología, “que estudia y promueve

la investigación y la reflexión sobre la dimensión social del museo y su permanente capacidad para desempeñar un papel de mediador cultural entre el Patrimonio, el Territorio y la Comunidad, tanto desde el punto de vista del pensamiento teórico subyacente, como de las experiencias museológicas y de intervención comunitaria que esas iniciativas desarrollan” (Stoffel. 2012, p.8) ¹.

De igual manera, Pasqualucci et. Al. (2022, p. 323), considera que la Sociomuseología es parte de una tipología de museo “que dialoga con la comunidad, participando en la construcción de nuevas narrativas, y por tanto en la generación de nuevos conocimientos que favorecen la inclusión de la diferencia. Así mismo, el tipo de diálogo que promueve se caracteriza por su interdisciplinariedad, fomentando el contacto con terrenos tan imprescindibles como la docencia y la investigación”.² Todo ello se constituye en las bases teórico prácticas para abordar los trabajos, reflexiones y experiencias de quienes decidieron aportar al presente número de Chaski.

Tampoco podemos olvidar que la actual definición del concepto de museos, tema abordado ampliamente en nuestro número anterior (Chaski 2023), se señala que: “Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al **servicio de la sociedad**, que **investiga**, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para **la educación**, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.” (Praga 2022). Por consiguiente, hablamos de conceptos reconocidos y aceptados ampliamente por la comunidad museística, pero que a su vez requieren de miradas específicas y diversas, que inviten al lector a reflexionar y aportar a los debates que se susciten en torno a estos temas.

En consideración a todo lo anterior, creemos también que dicho abordaje puede estar cruzado por diversos ejes, imprescindibles a la hora de hablar de América Latina, como son:

- a. Educación para la decolonización en América Latina y el Caribe:** Donde el enfoque intenta estar dirigido a comunicar y visibilizar procesos pedagógicos dentro de los museos, para abordar historias que han sido parcialmente contadas o que abiertamente han sido invisibilizadas, y cómo la educación juega un papel transformativo para generar nuevas lecturas sobre colecciones,

exposiciones y programas de los Museos en Latinoamérica y el Caribe. Como bien sabemos, el enfoque decolonial permite incluir enfoques de sujetos y comunidades ampliamente marginados de las narrativas oficiales tales como aquellos asociados a etnias (afrodescendientes, pueblos originarios, etc.) géneros (feminismos, disidencias sexuales, etc.), clases (mundo obrero, campesinado, poblaciones marginadas, etc.) y más recientemente generacionales (niñeces, ancianidades, etc.), entre otros.

b. Educación e Investigación, marcos éticos para su desarrollo e implementación.

Discusiones en curso: Fundado en septiembre de 2019 en Kioto, Japón, el Comité Internacional de Dilemas Éticos es uno de los comités internacionales más nuevos de nuestra organización y pese a que el ICOM cuenta desde hace décadas con un código deontológico que rige a sus profesionales afiliados, el debate ético no se cierra con un bien intencionado código, puesto que las discusiones éticas presentes en todos los ámbitos de la función museística son dinámicos y cambiantes. Preguntas elementales como: ¿qué?, ¿por qué? y ¿para quién? investigar o educar, por circunscribirlo a los temas del presente número, pasan a tener un peso cambiante en cuanto a valores, contextos y tradiciones, pero que requieren de marcos generales y comunes que regulen nuestras acciones para evitar por ejemplo el “extractivismo cultural” en materia investigativa, o los sesgos muy propios de los discursos coloniales aún muy vigentes y que suelen ser parte de los contenidos transmitidos dentro de prácticas educativas en museos, en los que podrían apreciarse situaciones discriminatorias o impositivas. ¿Cómo abordar dichos dilemas o como detectarlos y modificarlos? Pueden ser parte de las preguntas que surjan a la hora de reflexionar en torno a estos aspectos.

c. Educación e investigación desde y hacia prácticas inclusivas:

La inclusión en museos tanto en sus accesos como en sus acciones educativas-didácticas, de gestión museística, en curadurías, investigaciones y montajes, entre otras, ha comenzado a formar parte de los discursos y esfuerzos de los museos y sus profesionales desde algunos años. Pese a ello, parece no ser siempre un factor constante y generalmente termina siendo desarrollado por trabajadoras o trabajadores de museos especialmente motivados y sensibles, quienes una vez se retiran de las instituciones, estas iniciativas no perseveran en esos

esfuerzos, dejando en evidencia que más que una política o línea de trabajo institucional termina convirtiéndose en el esfuerzo individual. Generalmente estas prácticas son mayormente abordadas por las unidades educativas o de mediación, las líneas de investigación no han abrazado de la misma manera estas causas que debiesen contar con el mismo entusiasmo por ser los museos instituciones al servicio de la sociedad. Es ahí cuando caben las preguntas ¿A quién sirven los museos sabiendo que sigue habiendo exclusiones u omisiones? ¿Están realmente al servicio de toda la sociedad o de quienes pueden tener acceso a ellos? La inclusividad por tanto, no debiese solo quedarse en el discurso sino en una práctica constante que transita desde las llamadas discapacidades, pero también, de las ausencias, desde las reclusiones, desde las omisiones o simplemente desde las invisibilizaciones de las que muchas veces los museos incurren sobre diversos sectores de la sociedad, incumpliendo con ello esta idea que desde Grenoble (1971) a la fecha (Praga 2022), ha sido parte de las definiciones y reflexiones del deber ser de los museos, una institución al servicio de la sociedad...toda.

d. Las neurociencias al servicio de la educación e investigación en museos:

Realizar mejoras en la planeación didáctica aplicando principios y fundamentos de creatividad e innovación que estén orientadas a la adecuación de las actividades didácticas considerando el entorno y el perfil de los estudiantes del siglo XXI, forman parte de este enfoque que une por un lado la investigación y por otro la educación ¿Cómo responder a los retos actuales que plantea un modelo híbrido de educación? Los avances en la investigación en el cerebro durante los últimos treinta años sostienen nuevos paradigmas sobre la concepción del aprendizaje y la educación hacia el futuro. “La revolución cognitiva de finales del siglo XX propuso el reconocimiento de los procesos cognitivos que en todo momento y ante un nuevo estímulo, ambiente desconocido, problema o situación nos permiten proyectar relaciones y construir sentido a nuevas experiencias. Múltiples investigaciones reportan que las personas aprenden efectivamente “fuera” del contexto escolarizado, a través de periódicos, programas de televisión, viajes o conversaciones en un café” –o en los museos- ¿Cuál debe ser la reacción de los profesionales del museo ante tales hechos? Si es verdad que el público es la *raison d'être* del museo, entonces

una prioridad en la propuesta museística debe ser la experiencia de los públicos dentro del mismo museo, su contacto con las exposiciones y colecciones inherentes (...) ¿Qué sucede en el encuentro entre la persona y las propuestas museológicas? ¿Qué ocurre en el escenario personal de cada individuo, sus pensamientos, reacciones, lecturas dentro del espacio museal?³ Son parte de las preguntas que Ricardo Rubiales se formula y que pueden constituirse en un verdadero aporte a la reflexión y a la praxis dentro de la región.

e. Las curadurías educativas, un ejercicio transversal de investigación y educación:

“El curador educativo se dibuja como una figura híbrida que involucra procesos educativos, pedagógicos, artísticos y curatoriales en sus prácticas e investigaciones; es una figura compleja que crea estrategias, produce conocimiento, investiga sobre los públicos y más acciones para promover al museo o a las instituciones de arte contemporáneo como plataforma de estudio y socialización”⁴ Dicha conceptualización nos acerca a una práctica relativamente actual pero recurrente dentro del contexto regional. No muy conocida fuera de los círculos académicos ha formado parte de ejercicios interesantes que vinculan elementos como la “participación activa”, la investigación acción, la mediación e investigación para, por y con las comunidades educativas, locales o de otro tipo de intereses comunes, pero en donde se amalgaman ambas prácticas. Centrarse en el curador educativo no es solo centrarse en un sujeto específico, es también plantear un trabajo desde un sujeto colectivo quien habla de sí para sí mismo y otro. Un ejercicio que bien puede ser la síntesis de todos los ejes anteriores.



NOTAS

- 1 Stoffel, Mercedes. (2012). De qué hablamos cuando hablamos de Sociomuseología. En RdM. Revista de Museología, (53), pp. 8-14
- 2 Pasqualucci, L. Schneider, A.L., Primo, J., Moutinho, M. (2022) Sociomuseología, Diversidade e Educação: Por um Currículo Crítico, Plural e Dialógico. (Sociomuseologia, diversidad y educación. Por un currículo crítico, Plural y dialógico). Revista e-Curriculum, São Paulo, v.20,n.1, p.319-346, jan./mar. 2022 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo –PUC-SP, DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p319-346>
- 3 Rubiales, R. <https://ricardorubiales.com/transcurrir/aprendizaje>
- 4 Cann, Muna (2013). La curaduría educativa: Análisis reflexiones y estudios de caso. Ensayo de Investigación Universidad Autónoma de México.(Pp.9) <http://132.248.9.195/ptd2013/noviembre/0706214/0706214.pdf>

Editorial



Yani Herreman · Editora

México



Arquitecta con Maestría en Historia del Arte por la UNAM y Maestría en Museología por la ENCRYM. Actualmente es candidata a Doctor en Historia del Arte por la UNAM. Docente en el Posgrado de Historia del Arte, Fac. de Filosofía y Letras; Docente y Miembro de la Junta Académica de la ENCRYM, INAH y docente en el posgrado de diseño arquitectónico de interiores. Universidad Motolinia. Miembro del Comité editorial de Museum Internacional ha escrito artículos en distintos idiomas para diversas revistas y libros. Fundadora de Chaski, primera época. Directora del Museo de Historia Natural de la Ciudad de México y Subdirectora de Patrimonio de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. México. Presidenta del Comité Nacional Mexicano y primera mujer presidenta del Comité Internacional de Arquitectura y Técnicas Museográficas, ICAMT;/ ICOM Secretaria fundadora del Secretariado Permanente del ICOM para América Latina y el Caribe (ICOMLAC); Vicepresidenta del Consejo Ejecutivo del ICOM.

El presente número de *Chaski* está dedicado, en palabras de Leonardo Mellado, miembro del Comité Editorial, a la *Educación para la Investigación/ Investigación para la Educación o Educar para investigar/Investigar para educar*.

Los artículos tratan el tema bajo diferentes ángulos ofreciendo al lector un panorama amplio y multidisciplinario del quehacer en la región latinoamericana. A través de los distintos autores incluidos en este número, el lector podrá acercarse al estado de la práctica e investigación de la pedagogía museal actual.

El amplio espectro de lenguajes, acciones y referentes, algunos más tradicionales que otros, coinciden en considerar al museo como un campo de enormes posibilidades educativas innovadoras que de acuerdo a Rubiales, nos alejan del modelo escolar más tradicional, e invitan a percibir al museo como un ámbito complejo donde se entrecruzan los aspectos ecológicos, interculturales y transdisciplinarios del aprendizaje.¹

¿En qué sentido participa el área educativa en los procesos curatoriales? ¿Cómo fomentamos la inclusión de temas que refieran a la reducción de las desigualdades, la ciudadanía global y la justicia social?

Uno de los temas importantes tratados en varios de los artículos es el de la transdisciplinariedad y el cambio fundamental de paradigma que implica ir de la transmisión de contenidos hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento. La aportación de referencias ofrece al lector la oportunidad de ahondar en estos temas.

Los autores coinciden en el involucramiento del visitante y el fomento de su participación. Así mismo, concuerdan en que la acción educativa debe ser siempre un proceso de investigación, observando a los públicos y reconociendo los caminos de apropiación del espacio, contenidos y patrimonios como en la Pinacoteca de Sao Paulo, mencionada por Ricardo Rubiales y en “El museo como agente de cambio social: las artesanías de SISAN y el museo Pachacamac”, de Denise Pozzi y Rosangela Carrión. Otros ejemplos incluidos que describen este propósito son “Océano. Volverse

azul. Participación de la curaduría educativa en el diseño de una exposición” de Silvia Alderoqui y “Hackeando el museo: memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto” de María Gabriela Mena.

A través de los artículos se percibe la inquietud por llevar a cabo una transformación en la manera en la que tiene lugar la actividad educativa en el ámbito museal.

El presente número de *Chaski* se ha dividido en seis secciones que abordan el mismo tema.

En la primera sección denominada *Educación para la decolonización en América Latina y el Caribe* se ha incluido: “Encuentro con la alteridad. Centro León: Veinte años cultivando arte, cultura y educación.”

Escrito por María Amalia León, el Centro León es descrito como un ámbito cultural ubicado en Santiago de los Caballeros, al norte de República Dominicana, en la segunda ciudad más poblada de ese país. La autora del artículo describe en veinte años cultivando arte, cultura y educación, el papel del museo que ella dirige, como un espacio que va más allá de una función estética o lúdica para alcanzar una “connotación educativa.”²

Basándose en diversos filósofos y pedagogos, León explica el concepto y método que ha desarrollado el Centro y las bases teóricas que lo sustentan. Importante su rescate de la figura de Maxine Green y su filosofía educativa que dice: “el concepto de educación estética es un proceso cuyo propósito es animar la imaginación y aperturar al conocimiento de los educandos, acercándoles a las artes”;³ tema derivado de Dewey es retomado por Bedolla.

A través del artículo, la autora describe la denominada Metodología para la Integración de las Artes (MIA) establecida en el Centro. Esta propuesta educativa permite a los mediadores promover una inmersión integral del visitante en el tema de la muestra por medio de la observación de las obras complementada por música y literatura. El objetivo, de acuerdo a la autora es lograr un involucramiento emocional, racional y espiritual impactando al observador a nivel consciente y subconsciente, desarrollando mayor sensibilidad por los valores estéticos, éticos y sociales.

MIA se centra en los públicos, las experiencias y el aprendizaje como base de dónde parten diversas actividades como las museográficas.

León termina su artículo definiendo las características museológicas del Centro, como una institución de mediación cultural que acerca a los públicos a obras artísticas y otras del espíritu propias de nuestro patrimonio, mediante una puesta en escena que destaca el valor de cada manifestación. “Una respuesta democratizada a una carencia social: historia y equidad cultural como misión institucional del Centro León.”⁴

En esta misma sección el lector podrá acompañar a Alejandra Peña en su artículo en el cual comparte la descripción del proceso de investigación y montaje de la exposición; “Museografía de los invisibles” hecha por la autora en la cual muestra la importancia de integrar a la comunidad en el tratamiento de la misma y sus valores, y subraya la relevancia de la exposición como medio educativo.

El tema ha sido abordado en varios de nuestros países. Por ejemplo, en el diseño y montaje de las salas de etnografía del Museo Nacional de Antropología de México (1964), se acudió a la participación activa de distintos grupos étnicos quienes asesoraron el montaje⁵. En Chile, el Museo Mapuche de Cañete⁶ es otro ejemplo en el cual la comunidad se aboca, al igual que en el caso descrito por Peña, al rescate de la cultura nativa local.

En la sección 2, *Educación e investigación: marcos éticos para su desarrollo e implementación*, se inicia con el artículo: “Océano, Volverse Azul.” Participación de la curaduría educativa en el diseño de una exposición.

Silvia Alderoqui, licenciada y maestra en ciencias de la educación, es conocida por sus publicaciones sobre curaduría educativa y diseño conceptual; es ejemplo de las promotoras de nuevas tendencias en la museopedagogía y su aplicación al diseño de exposiciones.

Bien escrito y referenciado, “Océano, Volverse Azul” es un artículo que describe el proceso de gestación, planeación y producción de la exposición inaugurada en 2021 en Argentina en el Centro Cultural de la Ciencia (C3), espacio interactivo de ciencias ubicado en la ciudad de Buenos Aires y cuya principal audiencia son los jóvenes, las familias y los adultos.

Desde su inauguración en 2015, el programa educativo del C3 ha sido eje fundamental y estratégico de la política institucional que le ha valido ser reconocido por sus programas, entre los cuales la exposición reseñada en esta ocasión fue ganadora del premio internacional CIMUSET 2022 (ICOM), por su práctica innovadora dentro de los museos y centros de ciencia y tecnología del mundo. También obtuvo el

reconocimiento de la UNESCO para formar parte de las actividades de la década del océano (2021-2030).

El C3 ha trabajado siguiendo la metodología de la curaduría educativa la cual, cómo explica la investigadora, trabaja a partir de un enfoque metodológico participativo y reflexivo que se basa en la colaboración entre investigadores, profesionales y la comunidad, con el objetivo de abordar problemas específicos, generar cambios positivos en la institución y construir propuestas en función de los intereses de los visitantes.

El artículo describe el programa conceptual de una exposición basado tanto en las ideas de los visitantes como en las propuestas curatoriales. Para ello, agrega la investigadora, se recopilaron y analizaron datos surgidos de la programación educativa y cultural, que sirvieron para entender los intereses y expectativas de los públicos y para identificar las metas y objetivos del proyecto.

La autora destaca que contemplar la perspectiva de los públicos y las interpretaciones “no especializadas” de los públicos equivale a confiar en las posibilidades que tienen de ser de algún modo coautores de una propuesta expositiva,⁷ lo cual no implica renunciar a las responsabilidades curatoriales sino poder alojar pluralidad y diversidad de voces en el planeamiento de la exposición.⁸

El artículo describe las distintas etapas y resultados basados en la curaduría educativa coincidiendo con la propuesta de Rubiales⁹ en cuanto al involucramiento de la persona en la experiencia; la participación, la experimentación y la reflexión sobre la experiencia fomentan significativamente el aprendizaje. La curaduría educativa es el eje en el diseño y desarrollo de la exposición ya que asegura que los objetivos y resultados vinculados con el aprendizaje sean sostenidos a lo largo de todo el proceso del diseño, realización y ejecución del proyecto expositivo.

Definida la idea central -El océano impacta en nuestra vida y las actividades humanas impactan en el océano- se diseñaron formas para darla a conocer a través de experiencias que suceden en un determinado espacio físico. La muestra se conformó por veinte dispositivos interactivos en los que cuatro ejes: biodiversidad, cambio climático, contaminación y dimensión humana, se presentaron en forma articulada más no secuenciada sino circular.

Su desafío principal fue hacer que los visitantes tomen conciencia sobre la relación del océano con la vida cotidiana, del impacto de las acciones humanas en el océano y que utilicen información científica sobre el océano.

Natalia Miralles ofrece un artículo bien escrito, de importancia y actualidad: “Museos e inclusión. Reflexiones sobre los desafíos pendientes en accesibilidad cognitiva.” Propone una reflexión sobre la inclusión en museos y sus desafíos en el contexto latinoamericano.¹⁰ Para ello cita dos importantes hitos: a) Convención de las personas con discapacidad y b) la Declaración de El Salvador respecto a la importancia de que los museos adecuen sus instalaciones con el fin de permitir no sólo el acceso sino el libre tránsito de todas las personas en el patrimonio que resguardan.

Se centra de manera específica la accesibilidad cognitiva, adecuación que permite a personas con discapacidad intelectual o con otras dificultades en la comprensión el acceso a los contenidos de las exposiciones.

La declaración de la UNESCO, citada en el texto de Miralles nos hace reflexionar sobre lo que debiera ser canon al diseñar tanto ambientes físicos como programas museales ya que: “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.”¹¹

A pesar de que en la actualidad todavía una gran parte de los museos e instituciones culturales no son inclusivas, y como escribe la autora “no está en el centro de sus praxis serlo”, se ha avanzado gracias a acuerdos internacionales como los citados en el artículo que nos ocupa.

El texto toca un tema que, a pesar de su importancia, ha sido poco abordado tanto en la literatura como en su implementación en los programas museales: el área de la discapacidad intelectual, psiquiátrica o de personas autistas con importantes necesidades de apoyo. La autora hace hincapié, justificadamente, en la necesidad de atender este campo de la discapacidad, así como otros colectivos en riesgo de exclusión como las personas migrantes que no manejan el idioma o personas con dificultades en la comprensión de textos ya sea por bajos niveles de escolaridad u otros motivos.

En la sección 3 denominada *La Educación e investigación desde y hacia las prácticas inclusivas*, se han integrado los artículos de dos especialistas en el campo de la investigación psicoeducativa.

La acción educativa dentro del ámbito museal ha sido una de las características del museo moderno, sin embargo, sus bases científicas han sido poco investigadas con el rigor debido.

Los dos autores incluidos en este número de *Chaski* se han destacado por su trabajo de investigación en un campo que, por su importancia, amerita más promoción tanto entre los trabajadores de museos como entre los psicólogos, pedagogos y tomadores de decisión política y cultural.

Ricardo Rubiales, Doctorado en Teoría Crítica, se ha especializado en la investigación en el área museal y su relación con el ámbito social.

De acuerdo con este investigador, quién concuerda con las autoras Bedolla, Alderoqui y Miralles, la museopedagogía comparte una problemática actual con otras instituciones educativas que se aprecia en la “inmovilidad y resistencia a la transformación en ciertas metodologías y formatos educativos que no responden a los resultados de investigaciones contemporáneas sobre cómo las personas construyen sentido y aprenden de las experiencias.”¹²

El artículo de Rubiales trata sobre una situación prevaeciente en la actualidad en el museo, que también ha sido abordada en este número por Tirado: la necesidad de investigar percepción, aprehensión, captación y otros elementos del aprendizaje por medio de metodologías psicoeducativas con el fin de cumplir con la tarea educativa del museo. Por lo anterior, la adopción de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas se convierte en un ejercicio crucial.

Tanto para Rubiales como para Tirado el contexto actual presenta retos que nos invitan, desde la acción educativa del museo, a reflexionar, reimaginar y proponer nuevos modelos, metodologías y herramientas que puedan responder efectivamente a los desafíos de hoy. El papel creciente de la Psicología y los psicólogos/as en los museos.

Rubiales enfatiza la importancia de la Neurodidáctica, la Educación disruptiva y el Aprendizaje por indagación y explica, a través del artículo, su aplicación en distintas áreas del museo:

[...] la investigación actual presenta un amplio espectro de lenguajes, acciones y referentes, que nos alejan del modelo escolar más tradicional, e invitan a percibir al museo como un ámbito complejo donde se entrecruzan los aspectos ecológicos, interculturales y transdisciplinarios del aprendizaje.¹³

Para Felipe Tirado, profesor emérito de la UNAM, el museo es un centro de irradiación cultural y gestor de conocimientos. Para el investigador, especialista en psicología educativa, uno de los propósitos fundamentales del constructo museo es la promoción de la apropiación de conocimiento. Su artículo, complejo y propositivo, señala un área de investigación rica y necesaria.

“El museo, centro de irradiación cultural y gestor de conocimiento”, artículo escrito para *Chaski*, ofrece particularidades que invitan a incursionar en la investigación científica que analice el proceso de aprendizaje en los espacios museales, investigación que debiera promoverse como parte de un área de fundamental importancia y que, en la actualidad, se encuentra muy separada del área educativa de los museos.¹⁴

Tirado describe una investigación de campo llevado a cabo utilizando métodos científicos que nos introduce al área de la neurociencia educativa, neuroeducación o neurodidáctica. Esta área, poco estudiada con relación al museo, ayuda a comprender como funciona el cerebro y su aplicación al proceso de aprendizaje en los espacios museales.¹⁵

Como profesor en el posgrado en investigación psicoeducativa de la FES Iztacala de la UNAM, Tirado ha sido uno de los pocos investigadores que ha incursionado en la investigación, no sólo teórica, sino de campo en México.

“El propósito del artículo es presentar una investigación realizada para promover la comprensión y la significación del pasado prehispánico de México en visitantes del Museo Nacional de Antropología, fortaleciendo así su sentido de Identidad histórica. El procedimiento fue una investigación de campo con una muestra no probabilística por conveniencia de 14 personas. Se realizó una visita guiada apoyada con láminas compartidas en códigos QR, se elaboraron mapas conceptuales y se aplicó un cuestionario metacognitivo con respuestas sustentadas, para promover la operatividad cognitiva del visitante. En los resultados se aprecia que el 93% de los participantes aprendió y comprendió su Identidad histórica, y el 100% valoró la experiencia fenoménica con la Piedra del Sol. Esto lleva a la conclusión de que la experiencia museográfica bajo las estrategias diseñadas, fueron adecuadas para evocar la operatividad cognitiva emocional y así fortalecer la Identidad histórica al generar aprendizajes significativos.”¹⁶

La experiencia descrita en el artículo demuestra la importancia de la aplicación de una metodología caracterizada por el rigor científico la cual puede -y debería- aplicarse en cualquier tipo de exposición y nos lleva a la reflexión del papel de la Psicología y los psicólogos/as en los museos.¹⁷

El procedimiento fue una investigación de campo con una muestra no probabilística por conveniencia de 14 personas. Se realizó una visita guiada apoyada con láminas compartidas en códigos QR, se elaboraron mapas conceptuales y se aplicó un cuestionario metacognitivo con respuestas sustentadas, para promover la operatividad cognitiva del visitante. En los resultados se aprecia que el 93% de los participantes aprendió y comprendió su identidad histórica.

En la sección 4 sobre *Educación, público y comunidad* se han incluido tres artículos cuyas autoras describen ejemplos de trabajo con distintas comunidades: suburbanas de la gran Ciudad de México, de una población pequeña y con indígenas.

Ana Graciela Bedolla participa en este número con “Propósitos de la educación en museos: Apuntes para una re-visión.”

Bedolla, arqueóloga y museóloga, ha diseñado y aplicado un método educativo para museos basada en la filosofía siguiendo a grandes pensadores como Dewey, Lipman y Carbonell. El planteamiento metodológico del proyecto lo en una zona suburbana de escasos recursos en la Ciudad de México.

“Es la belleza de la filosofía la que ha impulsado mi deseo de abrir las mentes de los educadores a las extraordinarias posibilidades que la investigación puede abrir a los niños a su cargo.”¹⁸

La autora, becaria durante los Talleres Internacionales para la Formación de Docentes en Filosofía para Niños, que impartían Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, Director y Directora adjunta respectivamente, del Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños (IAPC por sus siglas en inglés) contribuye al número 11 de *Chaski* con un artículo que completa el panorama actual de la educación en museos.

Bedolla divide su artículo en tres grandes secciones. Las primeras, a manera de introducción a la filosofía y su relación con la pedagogía y el museo, sientan las bases a manera de marco teórico que ayuda al lector a comprender mejor la base conceptual de su aportación.

En una primera parte, la autora retoma a Dewey para entregarnos una reflexión que se aproxima a los planteamientos tratados en los artículos de Rubiales y Aldero-

qui incluidos en este número de *Chaski*. “[...] ayudar a los niños a vincular el asombro con la reflexión, la reflexión con el diálogo y éste con la experiencia [...] La experiencia tiene una dimensión social, que cuando se reconstruye, genera nuevos significados, y afecta de alguna manera, las condiciones de vida de la persona, y del grupo.”¹⁹

En la segunda parte hace un análisis de las prácticas educativas actuales con el fin de analizar los aspectos negativos dentro de las instituciones dedicadas a la docencia tales como la práctica de la reproducción cultural y el carácter vertical de las mismas que nos remiten al artículo de Alejandra Peña y su experiencia con poblaciones indígenas.

El tercer apartado teórico, Bedolla la dedica a Jaume Carbonell²⁰, pedagogo, periodista y sociólogo catalán, quien “ha hecho el esfuerzo de recopilar y sistematizar propuestas pedagógicas y señalar puntos de encuentro, muy ilustrativas de las posibilidades de trabajo en los museos.”

La obra de Carbonell, lectura obligada para aquellos dedicados a la museopedagogía, incluye el análisis de antecedentes como las aportaciones de Freinet e Ivan Illich y Montessori, para desprender pedagogías no institucionales, de la colaboración, (entre las que incluye a Dewey y a Lipman), sistémicas, y de las inteligencias múltiples, entre otras. También analiza a Paulo Freire y Jürgen Habermas representantes de la Pedagogía Crítica como una de las vertientes de la pedagogía aplicable al museo.

Bedolla finaliza su artículo llevando a cabo lo que denomina “Un ejercicio en el museo: hacia la aplicación de algunas claves aquí planteadas.” En esta sección afirma que los museos contienen una riqueza impresionante, cualquiera que sea su vocación y enumera algunas características que, a través de su experiencia, ha considerado como esenciales:

- Su discurso se constituye con la articulación de varios lenguajes: el textual, el del color, el del espacio y la distribución, el de la luz, el de la gráfica y el de la plástica.
- Contiene y presenta los valores, experiencias y logros de las generaciones pasadas. Sean de historia, arqueología, etnografía, ciencia, arte o tecnología, reflejan la búsqueda de la verdad, de la belleza, de la justicia, de la innovación y la solución de problemas.
- Proponen modelos para investigar e interpretar fenómenos naturales y humanos.

- Exploran sentidos y significados que modelan creencias y conductas de grupos de otros tiempos y latitudes; y nos hacen tomar conciencia de lo propio; de lo mío y de lo nuestro, de lo pasado y de lo presente.

María Gabriela Mena Galárraga ofrece: “Hackeando el museo: memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto.”

Interesante propuesta de reanimación psico educativa de una colección en exhibición dentro de un recinto colonial con una carga visual y perceptual importante presente en la pregunta planteada por la autora: “¿quién decide qué se dice en el museo? Pregunta que había empezado a rondar desde hace poco por los gruesos muros de un espacio que hasta hace 10 años había permanecido en total clausura”.

La experimentación y búsqueda de nuevas perspectivas y soluciones es, desde mi punto de vista, válida y enriquecedora siempre y cuando sea honesta y profesional como es el caso del “hacking” en cuestión. El experimento relativo a la percepción del museo, la búsqueda de puntos clave generadoras de propuestas museales y el descubrimiento de conexiones visuales, psicológicas y perceptuales hacen este ejercicio, importante. La propuesta llevada a cabo en equipos multidisciplinarios, es muy enriquecedor pero tiene ciertas debilidades que se señalan adecuadamente en el artículo.

La referencia a Freire es siempre bienvenida y actual. Por otro lado, la integración de aspectos afectivos como elementos pedagógicos me parece un camino a seguir.

El artículo “El museo como agente de cambio social: Las artesanas de SISAN y el Museo Pachacamac”, escrito por Denise Pozzi-Escot y Rosangela Carrión es un muy interesante artículo que, no sólo describe la labor desarrollada en el Museo Pachacamac del Ministerio de Cultura del Perú, sino explica las bases sociomuseales sobre las cuales descansan las actividades descritas.

En la actualidad el sitio es reconocido tanto por su valor cultural como por el trabajo desarrollado en torno y con la participación de la comunidad ya que, de acuerdo a las autoras, uno de los principales objetivos del Museo es promover la participación comunitaria y así crear vínculos entre la comunidad y su patrimonio cultural.

El programa, descrito en el artículo, se desarrolla a través de tres ejes de acción: la educación patrimonial, el uso social del patrimonio y la investigación-conservación del sitio y de sus colecciones. La gestión del museo está comprometida con el desa-

rollo local a través de el Programa de Desarrollo Comunitario el cual involucra a las infancias, jóvenes y mujeres.

En palabras de las autoras: “A partir de diversas acciones se logra la articulación entre el museo y la comunidad con proyectos educativos y comunitarios que se enmarcan en las políticas y principios rectores del Plan de Manejo del santuario arqueológico de Pachacamac.”

A las escuelas cercanas al sitio arqueológico, puntos clave para una verdadera comunicación, se les ha invitado especialmente a integrarse y participar en programas vinculados con el medio ambiente y la historia particular de la zona promoviendo así la identidad local y ayudando a preservarla.

Uno de los puntos analizados por las autoras, es la presión del crecimiento urbano y su relación con el sitio arqueológico y el museo. Ellas lo plantean como un reto importante en cuanto a la resignificación del territorio donde convergen edificaciones de sociedades prehispánicas y actuales por lo que también se han promovido talleres sobre distintos temas, entre los cuales destaco el de turismo, y a los cuales se han inscrito un buen número de mujeres y hombres.

Coincido en marcar la importancia de este punto que se repite en varias de las ciudades de los países de América Latina donde convergen y cohabitan ejemplos de culturas prehispánicas o locales y la ciudad emergente creándose una situación difícil de resolver tanto desde el punto de vista urbanístico como de rescate histórico y cultural.

Parte esencial del artículo es la descripción del surgimiento y desarrollo de la asociación sin fines de lucro llamada SISAN, que en quechua significa “florecer”.

Con el apoyo de Sustainable Preservation Initiative (SPI)²¹ y de Turismo cuida²² SISAN entre otras instancias, es ahora una organización de mujeres artesanas que desarrollan diferentes actividades relacionadas con el museo y el sitio arqueológico que les permite tener un ingreso “que aporte a su economía familiar y, además permitirles generar mejoras personales.”

A través del texto el lector podrá leer como las autoras lograron que el Museo Pachacamac sea un museo social, integral e integrador que acerque a las comunidades originarias y que fortalezca el vínculo sociocultural indispensable para su funcionamiento.

En la sección 5, se encuentra una reseña titulada *Reflexiones sobre el legado de Paulo Freire*, preparada por Olga Nazor, en representación del Comité Editorial de *Chaski*. En este texto, se sugieren algunos textos de la extensiva y relevante obra de Freire.

Finalmente, en la sección 6, se presenta una entrevista a Zulay Soto a cargo de Yani Herreman. La entrevista va acompañada de un texto introductorio denominado *ICOM LAC: Una larga historia brevemente relatada... Algunos datos sobre la historia de la Alianza Regional del ICOM para museo de América Latina y el Caribe*. La entrevista conmemora los 40 años del nacimiento de la organización regional que agrupa, en la actualidad a 19 Comités Nacionales.



NOTAS

- 1 Véase en este número: Rubiales, Ricardo, “Notas (actuales e inconclusas) sobre la investigación educativa en museos”, 78 p.
- 2 Véase en este número: León Cabral, María Amalia, “Encuentro con la alteridad. Centro León: Veinte años cultivando arte, cultura y educación”, 33 p.
- 3 “Arte, educación e imaginación: sobre la filósofa Maxine Greene”, en *La otra escucha. Óyeme con los ojos*, 22 abril, 2022, en https://laotraescucha.com/arte-educacion-e-imaginacion_-sobre-la-filoso-fa-maxine-greene/.
Maxine Greene (1917-2014) fue una maestra, autora, activista social y filósofa educativa, quien exploró a lo largo de su trayectoria el poder de las artes en el campo educativo y su capacidad para transformar y mejorar la sociedad.
- 4 Véase en este número: León Cabral, María Amalia, “Encuentro con la alteridad. Centro León: Veinte años cultivando arte, cultura y educación”, 33 p.
- 5 Uno de estos ejemplos es la sala de los huicholes, en el Museo Nacional de Antropología; fue instalada por Alfonso Soto Soria, bajo el apoyo y supervisión de la comunidad indígena de los Huicholes (wixárika). Se puede consultar una de las fotografías sobre este montaje en http://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A468589.
- 6 “Historia”, en *Museo Mapuche de Cañete. Ruka Kimvn Taif Volil. Juan Cayupi Huechicura*, recuperado de <https://www.museomapuchecanete.gob.cl/historia>.
- 7 Véase en este número: Silvia Aderoqui, “Océano, Volverse Azul. Participación de la curaduría educativa en el diseño de una exposición”, 53 p., referencia Chaumier, Serge “El público, ¿actor de la producción de la exposición? Un modelo dividido entre entusiasmo y reticencias”, 2013, y Rancière, Jacques, *El espectador emancipado*, 2010.
- 8 Ibidem, referencia Alderoqui, Silvia y Ricardes, Mariano, “El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad”, 2021.
- 9 Véase en este número: Rubiales, Ricardo, “Notas (actuales e inconclusas) sobre la investigación educativa en museos”, 78 p.
- 10 Véase en este número Miralles, Natalia, “Museos e inclusión. Reflexiones sobre los desafíos pendientes en la accesibilidad cognitiva”, 66 p.
- 11 Ibidem.
Para conocer más sobre la declaración de la UNESCO respecto este tema se puede consultar: *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Francia, 2005.
- 12 Rubiales, Ricardo, *supra*.
- 13 Ibidem.
- 14 Chaski recomienda la lectura de Manuel Muñoz y Eloísa Pérez Santos: “El psicólogo en el museo un nuevo ámbito profesional?”, en: <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=471>.
- 15 Caparrós Sáez, Martha, “¿Qué aporta la neurociencia a la educación?”, *Tres puntos E Learning*, 2018, recuperado de <https://www.trespuntoelearning.com/neurociencia-educacion/#:~:text=La%20neurociencia%20educativa%2C%20neuroeducaci%20o,pedagog%C3%ADa%20para%20mejorar%20el%20aprendizaje>.

- 16 Véase en este número: Tirado, Felipe, “El museo, centro de irradiación cultural y gestor de conocimientos”, 88 p.
- 17 Chaski recomienda la lectura del artículo pionero: “Evaluación de exposiciones. Una aproximación a una meta definida”, *De Museos*, ca. 1980.
- 18 Cita de Matthew Lipman (1923-2010), fue un filósofo, lógico e investigador estadounidense sobre la pedagogía. Lipman fue el precursor de la teoría sobre la filosofía para niños, en la cual buscó impulsar una enseñanza vertida en la filosofía adecuando en esta la capacidad del niño de pensar por sí mismo.
- 19 Velasco, Mónica, *Filosofía para Niños: una alternativa de resignificación de la experiencia*, México, Universidad Iberoamericana, Tesis de Doctorado, 2000, 30-31 pp., en este número: Bedolla, Ana Graciela, “Propósitos de la educación en museos: Apuntes para una re-visión”, 126 p.
- 20 Jaume Carbonell Sebarroja (1947), es un pedagogo, periodista, sociólogo y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic-Universitat Central de Catalunya. Fue director de la revista *Cuadernos de Pedagogía* desde 1975 al 2012; no obstante sigue colaborando con las publicaciones.
- 21 *Sustainable Preservation Initiative* (SPI) trabaja con mujeres de la comunidad local para fomentar el espíritu emprendedor y el desarrollo sostenible.
- 22 *Turismo Cuida* patrocina iniciativas de turismo sostenible en Perú que generen beneficios en el destino, cuidando el patrimonio y empoderando a las comunidades locales.

Encuentro con la alteridad

Centro León: Veinte años cultivando arte, cultura y educación

María Amalia León, República Dominicana

Museografía de los invisibles

Alejandra Peña, Paraguay

1

EDUCACIÓN PARA LA DECOLONIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CENTRO CULTURAL EDUARDO LEÓN JIMENES
SANTIAGO DE LOS CABALLEROS, REPÚBLICA DOMINICANA

Foto: Vanepcr (Wikimedia Commons)

Vanepcr, CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>, via Wikimedia Commons

Encuentro con la alteridad

*Centro León: Veinte años
cultivando arte, cultura
y educación*



María Amalia León

República Dominicana



Licenciada en Educación. Doctora en Filosofía y Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid. Presidenta de la Fundación Eduardo León Jimenes y del Centro León. Cofundadora y ex directora académica de la Comunidad Educativa Lux Mundi. Miembro del Patronato Fundación Reina Sofía, del Comité Latinoamericano de Adquisiciones del Tate Modern, de la Junta de Asesores del Instituto de Estudios Dominicanos de la City University of New York, del Fondo Latinoamericano y del Caribe del MoMA, entre otros. Miembro del Consejo Nacional de Cultura. Preside el Voluntariado de Museos de la Ciudad Colonial de Santo Domingo.

En su libro *Como el aire que respiramos: el sentido de la cultura*, que mereció el Premio Nacional de Ensayo de España en 2023, Antonio Monegal nos dice que “Más allá de una controversia entre alta y baja cultura, interesa poner en evidencia la dimensión invisible de la cultura, aquella ante la cual corremos el riesgo de ser como el pez que no sabe qué es el agua (...) la cultura es el marco ineludible de nuestra existencia.”¹

De manera que, asumiendo esta metáfora, la cultura nos rodea por todas partes, la impactamos con nuestra actividad —cualquiera que esta sea— y somos ineludiblemente impactados y condicionados por ella. Parte principal de esa cultura que envuelve nuestra vida es la memoria del devenir, del cómo llegamos hasta aquí, de lo que somos y del por qué somos. Conocer, rescatar, preservar y enriquecer creadoramente los diversos aspectos que conforman esa memoria, tanto la individual, familiar y local, hasta la nacional y regional que aportan a su vez a la memoria universal, es lo que nos convierte en seres conscientes, en personas “despiertas”, capaces de aportar a la concreción de proyectos de crecimiento para las sociedades humanas. Y en esa tesitura, el papel del museo como espacio que habita la memoria tiende a ir más allá de su función estética o lúdica para alcanzar una connotación educativa.

En la *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*, emitida por la UNESCO en 2015, se afirma que “... los museos desempeñan también una importante función en la educación (...), la cohesión social y el desarrollo sostenible. Los museos encierran un gran potencial de sensibilización del público acerca del valor del patrimonio cultural y natural y la responsabilidad de todos los ciudadanos de contribuir a su cuidado y transmisión.”² Esta afirmación adquiere una importancia capital en nuestra época marcada por una existencia vertiginosa, cuya tendencia pareciera inclinarse a lo inmediato y efímero.

Para abordar la manera en la que el Centro León asume su labor como museo y, con ella, el rescate, la preservación y la puesta en valor de la memoria a través de sus

Fondos y Colecciones para contribuir al reconocimiento y construcción de las identidades, se hace necesario compartir algunas ideas sobre lo que la institución asume como cultura y hacia dónde orienta su gestión cultural.

Según Ezequiel Ander-Egg, se pueden presentar tres concepciones globales que agrupan las casi infinitas maneras de definir el concepto Cultura:

Primero, la cultura como acumulación de saberes y como producción de “cosas superiores” que ha sido la forma habitual de utilizar el término. De esta concepción se deriva la idea de que la creación artística / cultural no tiene relación con la vida social.

Segundo, la cultura como forma de ser, de hacer y de pensar, y como conjunto de obras e instituciones, concepción que se desarrolla a partir de la antropología. Aunque esta concepción se enfoca en el pasado, tiene la virtud de reconocer que el hombre, y las comunidades sociales que conforma, hacen la cultura y la van configurando y, a través de ella se configura el hombre a sí mismo.

Tercero, la cultura definida como cultura constructiva, significa asumirla como algo en construcción permanente, que no está hecha sólo de respuestas provenientes del pasado, sino de interrogantes que plantea la invención del futuro, una cultura que ya no es un ornato de unos pocos, sino la posibilidad del desarrollo humano de todos; una cultura que no encierra al hombre en sí mismo, sino que lo abre a una creación infinita.

Esta última acepción, ecuménica, holística y participativa, es la asumida por el Centro León,

por su concepción de permanencia y de integridad, que va desde lo singular en los diversos modos de manifestar la cultura en un determinado territorio, hasta las manifestaciones más generales, que trascienden nuestras fronteras nacionales y nos conectan, por disímiles vías, con ese concepto mayor de cultura que se produce al latir de la vida cotidiana en esta singular región llamada Caribe.

Para el desarrollo de su labor el Centro León cuenta con los fondos y colecciones de Artes Visuales, Arqueología y Etnografía, así como con el Fondo Fradique Lizardo de Folklor Dominicano y el Fondo Fotográfico Bernard Diederich, ambos incluidos en el Programa Memoria del Mundo para América Latina y el Caribe, de la UNESCO. La conservación, clasificación e investigación de estos constituye la piedra angular de nuestro trabajo, junto a los procesos de puesta en valor a través de las exposiciones y publicaciones, para contribuir con la educación de nuestros públicos, con énfasis en los más jóvenes.

Precisamente para esa interacción, hemos desarrollado la **Metodología para la Integración de las Artes (MIA)**, por la cual nuestros mediadores buscan propiciar una inmersión integral del visitante por vía de la observación de obras de artes plásticas, complementada por música y literatura, de manera que esta vivencia logre imbricar lo emocional, lo racional y lo espiritual, impactando al observador a nivel consciente y subconsciente, desarrollando mayor sensibilidad por los valores estéticos, éticos y sociales. Asimismo, MIA procu-

ra conexiones entre los distintos lenguajes artísticos, creando un “cableado” en las coordenadas de tiempo y espacio entre los contextos y la historia propia. Esta metodología está presente tanto en las visitas como en los Talleres de Formación y Apreciación Artística, los Campamentos de Verano, las Tertulias, y en gran parte de las actividades que abarca nuestro extenso programa cultural.

UN MUSEO PARA EL RECONOCIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

En los análisis a la hora de definir nuestros programas, partimos de la siguiente pregunta: ¿qué necesita hoy en términos culturales la nación dominicana —entiéndase su gente— para que nuestra acción artístico-educativa contribuya a construir “una mejor nación”?³ Somos conscientes de que cultura y sociedad constituyen una simbiosis singular de contenido y forma capaz de transformarse y moldearse a sí misma.

La cultura dominicana, en muchas aristas, ha vivido de alguna manera de espaldas a sus ancestros. Una especie de falta de historia en nuestra historia, y al no tener suficientes referentes del pasado, se hace difícil conducirnos en un presente lleno de incertidumbres y necesidades, y poder preparar así un futuro de forma estable. Esta amnesia histórica ha sido hacia nuestros pobla-

dores originarios (los taínos), hacia la esclavitud como proceso en nuestra formación sociocultural, y también hacia la colonia y sus contextos.

Por diversas razones, en República Dominicana ha existido un déficit de referente cultural porque la historia ha sido una de las materias pendientes de nuestro sistema educativo. Eso en lo que respecta al saber *per se*. En términos de la producción y reproducción, hemos tenido un déficit institucional para la organización social de ese conocimiento. Tanto a nivel escolar, como a nivel de la acción socio cultural popular, no tenemos referentes donde anclar nuestro presente, como punto giratorio, desde el cual el sujeto parte para pensar su subjetividad, en ese desfase necesario entre el vivir y el pensar ese vivir.

El ser humano es *fasciendum no factum* como diría Ortega y Gasset. Un proyecto en gestación abierto, según F. Jacob. Por esta condición, lo nuevo, lo imprevisible como método de aprendizaje, sobre todo a través del sistema de comunicación, es indispensable para el proceso de ontogénesis y filogénesis.

Ricoeur⁴ desarrolla el concepto de “Identidad narrativa” por el que se quiere expresar que los seres humanos vamos adquiriendo un modo de ser que nos distingue de los demás, esto es, nos dotamos de identidad, a lo largo de nuestra vida mediante la incorporación de todo cuanto (a) nos fue pasando en el pasado, (b) lo que hacemos en el presente, (c) lo que proyectamos para el porvenir. Esto quiere decir que la identidad humana es “narrativa”, que discurre y se va gestando como

una narración temporalizada que se va escribiendo a través de numerosos personajes, cuyos actos transitan en diversos tiempos con infinidad de episodios. La identidad humana es narrativa porque se configura como relato. Aquello que actualmente somos, por tanto, está tejido por el pasado, el presente y el porvenir.⁵

**UNA RESPUESTA
DEMOCRATIZADA A UNA
CARENCIA SOCIAL: HISTORIA
Y EQUIDAD CULTURAL COMO
MISIÓN INSTITUCIONAL DEL
CENTRO LEÓN**

Nuestra respuesta a la carencia social que describimos anteriormente parte de la figura de la historicidad, de la capacidad de comprender el sujeto con el cual trabajamos, desde su historia propia, y que ese trabajo no solo sea de comprensión sino de reconstrucción, como le llamaría Dewey. Todo eso, desde esa misma plataforma de la historia.

No se trata de construir de forma artificial donde no hay. Se trata de resignificar lo que tenemos y, a partir de ahí, armar la estructura desde la cual sostener el edificio de comprensión de nuestra experiencia. Para levantar este edificio en el cual vivirán (crecerán y trabajarán en constante renovación) nuestros sentidos éticos y estéticos, se requiere de una conciencia de alteridad para ganar y mantener la confianza de la gente; en

el caso del Centro León, de nuestros públicos: los creadores profesionales y los aficionados, el público en general que nos visita, con el cual tenemos el deber de elevar nuestro encuentro, el de la oferta que somos y el que demandan nuestros visitantes, llevándolo al rango de un encuentro artístico, de coproducción de sentidos.

En nuestra labor diaria nos encontramos cada vez más centrados en los públicos, las experiencias y el aprendizaje, y desde la confluencia de esos espacios se aborda lo museográfico. Entendemos que la producción de conocimiento desde el trabajo museográfico se consigue a través de la mediación, del desarrollo de contenidos y de herramientas de interpretación, resignificación y apropiación de estos. La conceptualización de una exposición, como medio de comunicación, es el resultado de un proceso de investigación y reflexión crítica en el que intervienen varios equipos y se consideran numerosas variables, pero donde siempre priman los públicos que participarán de ella.

La exposición es un espacio pedagógico desafiante que juega un papel importante en nuestros procesos de trabajo con las comunidades. A través de la museografía se cuentan historias diferentes, se narra el pasado desde la perspectiva del hoy, se cuestiona, se desafía y se estimula la reflexión crítica. Un ejemplo de este trabajo desafiante que presenta la museografía dirigida a lo pedagógico se evidencia en los montajes de los Concursos de Arte Eduardo León Jimenes, certamen de arte nacional que celebramos desde 1964. En este

programa, el arte contemporáneo funciona como herramienta de conocimiento y reconocimiento. A esto contribuyen la disposición museográfica y un programa pedagógico que apoya las interacciones y reflexión con las piezas. Estas actividades no solo fortalecen la experiencia de las exposiciones, sino que también permiten que la información se comunique de manera personal, lúdica y a través del aprendizaje informal.

Desde nuestra institución, se involucra una interdependencia sana, empática, que nos mantiene apegados a un espíritu dialogante. Nuestra misión social es la equidad cultural: a cada uno, según sus necesidades culturales, pero no para llevar entes culturales periféricos (de origen popular) a una cultura (“cultura”). Una cultura más interesada en sumar que en restar, con una equidad cultural tanto de sujetos como de formas: llevar a la gente hacia lo que le falta y, sobre todo, variar el centro, para que no haya periferias fijas ni jerarquizadas. En otras palabras, animar un ejercicio democrático de suplir a cada sector social con lo que la vida no le dio la oportunidad de tener, partiendo de una concepción plural, auténticamente cosmopolita de la cultura. Es intentar la construcción de un universo que rectifique esas jerarquías entre centro y periferia, y las convierta en suplemento, para así colocarnos en mayor capacidad de contribuir en la construcción de ese cosmos abierto.

Para lograr entrar en esta renegociación entre lo universal y lo local, es imprescindible entrar en esa sintonía espíritu-emocional que nos traslade

más allá de nuestras fronteras habituales, y nos permita mirar el mundo con el rigor universalista que requerimos para entendernos con igualdad, las artes son un excelente medio para apartarnos de nuestros localismos, de esos etnocentrismos, como le llamarían los antropólogos, de las distorsiones, y entrar en una dimensión que rehaga el tiempo que a su vez nos hizo a nosotros. Es un ejercicio de deconstrucción del *logos* desde el cual parte nuestro horizonte, es una tentativa de pensar más allá de lo posible y habilitar la imaginación para emprender acompañados (guiados) ese viaje intercultural desde una cosmovisión ecuménica y verdaderamente universalista.

Para tales fines, hemos concebido la organización de una conversación directa y participativa, que bajo el *Método para la Integración de las Artes* (MIA), se propone un camino pedagógico para el alcance de propósitos educativos.

UNA CONVERSACIÓN HORIZONTAL CON LA GENTE: PATRIMONIO, CREATIVIDAD Y MÉTODO EN LA PEDAGOGÍA CULTURAL DEL CENTRO LEÓN

Durante mucho tiempo dábamos por sentado que el museo era ese espacio en que, con el mero hecho de presentar las obras del espíritu, se producía una educación estética. Sabemos hoy, gracias a los avances de la sociología de la educación y

la cultura, como Pierre Bourdieu, y de educadores de las artes como Maxine Greene o Louise Rosenblatt, que no todos nuestros visitantes llegan con las mismas disposiciones intelectuales, psico-afectivas y sociales para poder interesarse, comprender y emprender el encuentro cósmico esperado entre la obra del artista y los recursos vivenciales de nuestros públicos. De ahí que, ante tal diagnóstico, la respuesta de una institución museográfica con visión ecuménica debería ser propiciar la participación de la gente con la que se involucra. Por ahí comienza la equidad: por darle voz a quienes usualmente no la tienen.

Por esta razón, MIA se basa en la teoría transaccional utilizada en contextos educativos, en los que las partes: profesor, mediador y estudiante-visitante, participan en una negociación, teniendo como base el parque de experiencias de vida del estudiante-visitante. En este caso, para el Centro León es de gran importancia el comprender y asumir que los públicos tienen sus orígenes y contextos sociales específicos. De lo que se trata en un objetivo museológico de este tipo, trabajando con poblaciones y comunidades con carencias históricas, es precisamente, vincular, desde una perspectiva pragmática, las necesidades de las personas con las posibilidades que las artes tienen para poder encontrarles solución. Ya no es la institución museográfica la que decide unilateralmente su programación y, menos, sus formas de comunicar: son las necesidades de la gente, en el tiempo y territorio de trabajo, los que contribuyen

a definir la pauta de la estructura, contenido y dinámica de la labor museográfica por animar.

Partimos del patrimonio más cercano: los objetos y situaciones ordinarias del dominicano, como mecanismo de acceso a la confianza de la gente: el merengue, la pelota, la comida, el vestir. Desde una perspectiva de dignificación, legitimamos lo cotidiano de la gente desde una escenografía diferente. Ese momento de “mover el piso”, de desajustar los sentidos, es a partir del cual aprovechamos para crear el incidente crítico. No edulcoramos la realidad, solo la redimensionamos, como el caricaturista o humorista, que resalta rasgos que están ahí, para obtener de ellos, como una especie de lupa, una versión enriquecida de lo cotidiano. Ahí comienza la ruptura epistemológica con la familiaridad: utilizar todos los medios posibles para lograr hacernos extraños de nosotros mismos. Y habiendo marcado cierta distancia con esa familiaridad, entonces organizar el viaje de retorno al objeto desde el cual nos distanciamos, pero de forma organizada, informada, acompañada.

A lo largo de estos años de trabajo, en el Centro León hemos creado una filosofía, o mejor dicho, una actitud pedagógica, como alfa y omega de nuestras acciones. Ya no solo adaptamos una exposición a un lenguaje educativo. Sino que concebimos una exposición en términos temáticos, de acuerdo con las posibilidades que esa exposición o proyecto (académico, de animación sociocultural, etc.) nos supla nuestros objetivos institucionales de llevar cultura, como medio

de contribuir con la paz social, el mejoramiento humano y la elevación del espíritu. En palabras de Pedro Henríquez Ureña: «El ideal de la civilización no es la unificación completa de todos los hombres y todos los países, sino la conservación de todas las diferencias dentro de una armonía».

Creemos que es tiempo de que la cultura popular pueda dialogar con la otra cultura y que ambas se enriquezcan de los haberes y déficits de una y otra, fortaleciendo una forma universal de empatía a través del arte, porque, como nos dice Lorena Casas Pessino en su ensayo *El museo como Templo (y otros disparates)*: "...el arte nos recuerda quiénes somos, es la manera que tenemos de acercarnos a lo sublime. De encontrarnos con los dioses."⁶

En el Centro León, nuestra máxima es: ***"Un lugar donde todo el mundo se encuentra"***.



NOTAS

- 1 Antonio Monegal. *Como el aire que respiramos: el sentido de la cultura*. Acantilado, Barcelona, 2022, página 16.
- 2 UNESCO: *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*. París, 2015. En <https://icom-lac.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/25/2023/12/Chaski-10-2023-ICOM-LAC.pdf>
- 3 *Por una mejor nación*, es el eslogan que dio origen a esta iniciativa que es el Centro León, protagonizada por los siete hermanos de la familia León Asencio, en agradecimiento a la lealtad del pueblo dominicano hacia la centenaria actividad comercial de sus empresas.
- 4 P. Ricoeur. *Tiempo y Narración*. Siglo XXI, México/Madrid, t.1, p. 135.
- 5 María Amalia León Cabral. *La enseñanza de valores a través del simbolismo literario y la integración artística*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011, pág. 230.
- 6 Lorena Casas Pessino. *El museo como Templo (y otros disparates)*. La Huerta Grande Editorial, Madrid, 2024. Pág.39

Museografía de los invisibles



Alejandra Peña

Paraguay



Museóloga, escritora, podcaster e historiadora. Estudió Museología en el Instituto Argentino de Museología, e Historia en la Universidad Católica de Asunción. Realizó cursos de especialización en Francia, Estados Unidos y Corea del Sur y continúa formándose en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la museografía didáctica. Ha ocupado cargos públicos, entre ellos, Directora General de Archivos, Bibliotecas y Museos del Paraguay, Directora de Cultura y Turismo de la Ciudad de Asunción, Directora del Museo Nacional de Bellas Artes. Docente, miembro fundador de ICOM Paraguay, curadora de la Fundación Ymaguaré.

Los museos latinoamericanos, trasplantados por las elites que hicieron las independencias de los Estados nacionales, arrastran el germen eurocentrista en su formato y en sus discursos. Sin embargo, los movimientos sociales y de pensamiento a lo largo del siglo XX, -recordar, por ejemplo, lo expresado en la Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972- han abierto procesos de transformación crítica y engendrado nuevas formas de pensar y hacer el museo.

Desmontar los ejes de la modernidad impregnada, de racismo y formas patriarcales de dominación, no es tarea fácil; aun cuando involucremos a los museos en prácticas comunitarias, todas y todos estamos inmersos en el horizonte de la colonialidad que ha implicado, al decir de Quijano (2014), la anulación de saberes y, al decir de Mignolo y Segato (2021), la configuración de nuevas subjetividades.

Sin embargo, en el diseño de una nueva museografía siempre se abre la oportunidad de proponer nuevos relatos críticos desafiando al paquidérmico museo de verdades universales, en busca de revertir su uso a favor de una praxis decolonial. En este trabajo comparto una experiencia al respecto.

En el año 2022, recibí de parte del Banco Central del Paraguay y de la Fundación Ymaguaré el encargo de diseñar y montar la museografía de una colección de arte sacro proveniente de los talleres de las misiones jesuíticas y franciscanas del Paraguay de los siglos XVII y XVIII. La Fundación mencionada había decidido donar su colección de imágenes talladas y partes de altares del barroco colonial para el disfrute público, entonces, el Banco Central decidió fundar un “Museo de Arte e Historia Colonial”.

Como trabajo previo al diseño museográfico, además de estudiar la colección donada, repasé los discursos instalados en las museografías de los museos locales, así como los textos de los catálogos de las exposiciones internacionales -varias de las piezas que quedaban a mi cargo habían viajado varias veces a Europa-. Pude comprobar que, desde finales del siglo XIX, los estudios ensalzaban la magnificencia del arte

sacro de las misiones del Paraguay, que Josefina Plá (2006) bautizó como “barroco hispano-guaraní”. También pude notar cómo los historiadores -con raras excepciones- acentuaban el papel de los maestros europeos en el desarrollo artístico y minimizaban las expresiones artísticas indígenas, que eran pre-existentes al desembarco de los conquistadores.

Imaginando cómo podría establecer un diálogo entre colecciones indígenas y de los colonizadores - encomenderos españoles e Iglesia católica-, empecé a revisar colecciones guaraníes en distintos repositorios, las cuales me permitieron confirmar que la memoria de los pueblos indígenas ingresa en los museos tamizada por el filtro de las colecciones científicas, y estas hablan más de los antropólogos que de los pueblos indígenas. Los objetos se exhiben clasificados, diferenciados, etiquetados y con un sesgo propio de la mirada occidental. Una notable excepción la constituye la experiencia del Museo Etnográfico Guido Boggiani, que ha sido capaz de formar colecciones con la activa participación de las comunidades, estas últimas ritualizando las museografías.

Si existe la noche oscura del alma de los curadores, sin duda yo la viví aquella vez. Por un lado sentía que reiterar el discurso clásico de la historia colonial era un ocultamiento de las historias nunca contadas por ciertos pueblos indígenas. Sin embargo, pensé que no me correspondía forzar un límite, ya que la irrupción de ciertas memorias en el museo debería partir de la autodeterminación de las comunidades.

LOS INVISIBLES

Ante tantas dudas decidí destinar un lugar en la museografía para hablar de los “invisibles”, es decir, de aquellos “indios infieles”, que no aceptaron estar sujetos a la autoridad de un encomendero español ni criollo, ni de una misión evangelizadora. Simplemente huyeron a la selva, desde el siglo XVI, y en los archivos coloniales son mencionados como “indios monteses”. ¿De qué forma lograría yo esa museografía? no tenía colecciones ni documentos para mostrar. Confíe en que la solución vendría a mí.

Durante cuatrocientos años se supo poco de los guaraníes monteses. Con su huida al bosque, aquellas mujeres y hombres retiraron sus cuerpos de la escena colonial. Sin embargo, aquellos otros que permanecieron inmersos en las relaciones sociales de poder y conquista fueron cuerpos sujetos, espacios concretos donde se ejerció la dominación, la extracción de valor, la supresión de sus saberes ancestrales.

La selva de la cuenca del río Paraná, donde pasa la línea fronteriza entre Paraguay y Brasil, se mantuvo impenetrable hasta mediados del siglo XX. Allí se autosustentaron pueblos de habla guaraní por sucesivas generaciones al margen de la historia. Ni la expulsión de los jesuitas en el siglo XVIII, ni la Independencia del siglo XIX ni las guerras (Guerra de la Triple Alianza 1865-70; Guerra con Bolivia 1932-35) alteraron su “tekó”, cultura. Para quienes nos nutrimos del imaginario occidental parece impensable que hubieran

pueblos que permanecieron cuatrocientos años sin haber visto jamás los planisferios coloniales que situaban esta parte del mundo como “periférica” reservando el epicentro universal para Europa. Pero los indígenas tenían y tienen su propio centro del mundo, explicado en sus relatos fundantes de la creación, que subsisten hasta hoy, y tienen sus formas no museológicas de conservar la memoria y la sabiduría del monte.



Museo de Arte e Historia
Colonial del Banco Central
del Paraguay

Elía Coronita, gran líder espiritual del territorio Yguazú,
y Pablito Garcete, Líder Comunidad Bertoni. Alto Paraná



EL ENCUENTRO

Para mi alegría, los invisibles no eran fantasmas. Aunque en el contexto urbano se los excluya de la historia, ellas y ellos tienen nombre y un lugar en el mapa. En una conversación mantenida con la lideresa Mbya Guaraní Jaryi Sara Benítez, le confesé mis tormentosas cavilaciones y le mostré una vitrina vacía del futuro museo, dejando abierta las posibilidades de una acción conjunta. Sara escuchó atentamente y volvió a su gira por los territorios Mbya Guaraní, en el este del país, donde se ocupa de los más vulnerables, que son los ancianos. Un mes más tarde Sara tenía una respuesta para mí. Las abuelas y abuelos sabios de las comunidades conversaron y consideraron que era el momento de presentar sus objetos sagrados en el Banco Central del Paraguay, un lugar, dijeron que, para los paraguayos, es el epicentro de la economía, y la cultura de ellos presenta la riqueza de la madre tierra.

El guión general de la exposición tiene una secuencia muy clara y didáctica, exponiendo temática y cronológicamente la historia colonial del Paraguay, con una introducción a la historia prehispánica según los datos arqueológicos disponibles, y desarrollando extensamente la historia de la expansión y colonización española desde 1537, coadyuvada por la presencia de los jesuitas, y franciscanos principalmente, que fundaron pueblos de indios o “reducciones”. También abordamos temas relacionados con la economía colonial, el estanco del tabaco y las creencias

populares. Diseñamos varias opciones interactivas incluyendo audiovisuales y un microcine con video-mapping.

Pero la historia colonial estaría incompleta sin los principales invisibilizados del relato oficial. Es así que dicho guión presenta su propia crítica. El contrapunto aparece en la concepción indígena del universo, de la historia, y de los pueblos, temas desarrollados en la sección “Arandu ka’aty” que, traducido del guaraní, significa “sabiduría de la selva”.

Para resolver el relato y la museografía invertimos los papeles, y Sara, la lideresa Mbyá Guaraní pasó a ser la curadora y museógrafa de esa sección. Yo y mi equipo nos limitamos a seguir sus consignas. Le hicimos una extensa entrevista en su casa de Caaguazú junto a sus árboles y el viento. Sí, aunque parezca extraño, el viento y los árboles también dieron su mensaje, y preparamos un audiovisual que forma parte de la exposición. Sara hizo la colecta de objetos en los territorios y agregó algunas piezas de antiguos chamanes que ella custodiaba. Ella conserva en su casa piezas de cestería y talla en madera que no se ofrecen en el circuito comercial por su rareza y delicadísima factura. El arte en cestería de los Mbya guaraní es muy requerido por los intermediarios de artesanía y constituye una fuente de ingresos para la población.

Para el montaje de la vitrina trasladamos desde los territorios los objetos seleccionados por los grandes líderes abuelos y abuelas, y Sara, como lideresa portavoz. Las piezas fueron ubica-

das bajo la dirección de Sara, y dispusimos de un tiempo fuera del horario laboral porque sabíamos que la puesta en escena nos involucraba a todos en un ritual. Aprendimos que cada objeto estaba vivo, y sus ubicaciones no eran casuales, sino que se establecía una conversación, un movimiento y unas jerarquías entre el mundo de arriba y el mundo de abajo.

Días antes del montaje, en medio de los preparativos, sucedió algo que nos llenó de tristeza, pero también de emoción; falleció en la selva una

de las más prestigiosas y sabias abuelas, Jaryi Jasuka Vendy. Sara preparó el cuerpo de la abuela rodeándola de sus objetos rituales, que, conforme a la tradición, debían enterrarse con ella, incluyendo el “takuapú”, bastón rítmico ceremonial. Estando en pleno enterratorio se le acercó un abuelo chamán y le dijo a Sara que la abuela donaba su bastón al museo. Fue así cómo recibimos y expusimos dicha pieza de gran contenido simbólico y verdadera obra de arte Mbyá en bambú forrado en cestería.

Espacio “Arandú Ka’aty Museo de Arte e Historia
Colonial del Banco Central del Paraguay



Aquel día del montaje museográfico fue uno muy intenso y al finalizar todos salimos con la sensación de que algo en el mundo había tomado su lugar. Aquellos antiguos “indios monteses”, invisibles y enajenados, hoy hablan con voz potente y cuentan su propia historia. La sección museográfica “Arandu Ka’aty” trae un golpe de aire fresco que renueva, no solo esta exposición, sino todas las museografías donde se habla muy científicamente de “lo indígena” aunque sin los indígenas.

Aquellos invisibles aportan la historia de su propia enajenación. Tal vez no pueden ser decoloniales porque se mantuvieron al margen de los procesos colonizadores. Pero aportan al mundo contemporáneo su actitud decolonial y han aprendido a curtirse la piel para tratar con la sociedad occidental, que sigue invadiendo sus territorios desde que salieron del monte en el siglo XX.

MUSEOGRAFÍA DE LOS INVISIBLES

Estos aprendizajes nos alientan a usar el museo como lugar efectivo de la decolonialidad, inspirados en lo que Rita Segato dice cuando explica a Quijano: “regresa una posibilidad del futuro que fue interceptado por el proceso colonizador”.

Regresan, sí, porque han sido víctimas del extractivismo, que los ha ido arrinconando a medida que talaban los bosques. Cuando se destruyó el escondite que era la selva, quedaron al desnudo,

no tuvieron más remedio que permanecer en pequeños remanentes, hoy frágiles poblados..

En Julio de 2023, en la inauguración del museo, estuvieron presentes los representantes de cuatro territorios Mbya Guaraní, los invisibles tomaron el espacio del museo como posibilidad de autoenunciación, aprovechando un vacío existente en la mayoría de los museos históricos donde los pueblos misionales y la sociedad criolla ocupan el discurso principal, dejando en un limbo conceptual a los inencontrados, a los pueblos que, escondidos en la selva, desaparecieron por cuatrocientos años.



Museo de Arte e Historia Colonial del Banco Central del Paraguay

OBJETOS Y PALABRAS

La lideresa Jaryi Sara Benítez, a quien los visitantes que llegan al museo pueden conocer a través de un audiovisual, explica en la entrevista: “El ser guaraní adquire la identidad del agua. El agua fluye, no confronta, no conflictúa, vence por su persistencia, no por su fuerza. Y su aliado es el tiempo”. Así, Sara nos habla de un tiempo cíclico, no es el tiempo lineal occidental, y nos da las claves del porqué después de cuatrocientos años es posible este encuentro de los Mbyá Guaraní con la sociedad occidental en el contexto de un museo.

OBJETOS VIVOS VERSUS OBJETOS MUERTOS

La mayor diferencia epistemológica que encuentro entre la mirada occidental y la indígena tiene que ver con algo radical. Tan radical como la vida y la muerte. Para los indígenas los objetos están vivos, y colocarlos en una vitrina es una decisión difícil de tomar. Solamente se justifica como un juego de estrategia, para ganar visibilidad. Pero eso no significa que los objetos mueran; ellos pueden tener un efecto revitalizante y sanador. Los objetos no solo son mirados, sino que miran a los ojos del visitante y le dicen cosas. Se produce una relación entre seres que dialogan.

Finalmente hay que decir que en los tiempos que corren se hace muy necesario este “regreso al futuro” que encarnan los indígenas, quienes

tienen mucho que aportar para gestionar la crisis del cambio climático. Es posible que ellos aporten nuevos vientos, y que Occidente despierte de su larga siesta, cuyo sueño del progreso hace tiempo se desvaneció. Los pueblos indígenas que regresan traen viva la llama de la memoria de la tierra, cuyo corazón amoroso aún susurra sus secretos al oído de quien quiera escucharla.



Alejandra Peña Gill realizando la museografía



Simbología Mbya Guaraní

REFERENCIAS

MBYÁ, J.S. Entrevista. Museo del Banco Central del Paraguay/Fundación Ymaguaré, 2023.

PLÁ, J. El barroco hispano-guaraní. UNIVERSIDAD CATÓLICA “NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN” e INTERCONTINENTAL EDITORA, Asunción- Paraguay 2006

QUIJANO, ANIBAL (2014). El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires : CLACSO

SEGATO, R. y Mignolo, M. en: Fundación TYPA. Eurocentrismo, colonialidad y museos. Charla abierta. Laboratorio TyPA, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON4v4U

Océano, Volverse Azul. *Participación de la curaduría educativa
en el diseño de una exposición*

Silvia Alderoqui, Argentina

Museos e inclusión

Reflexiones sobre los desafíos pendientes en accesibilidad cognitiva

Natalia Miralles, Chile

MUSEO PRECOLOMBINO
SANTIAGO DE CHILE, CHILE

Foto: C-Monster (Flickr)

C-Monster, CC BY-NC 2.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/>>, via Flickr

2

**EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN,
MARCOS ÉTICOS PARA SU
DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN**

Océano, Volverse Azul.

Participación de la curaduría educativa en el diseño de una exposición



Silvia Alderoqui

Argentina  Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires. Especialista en curaduría educativa, mediación y diseño de exposiciones en museos. Docente de la Maestría en Museología, Universidad Nacional de Tucumán, Diplomatura de Especialización en Educación Artística y Gestión de Museos, Universidad de Valencia, entre otros. Coordinadora de Programas para Públicos del Centro Cultural de la Ciencia -C3- (2017-2023). Ha publicado “Museos y Escuelas. Socios para educar” (1996); “La educación en los museos. De los objetos a los visitantes” (2011) en Editorial Paidós; “Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica” (2012), Editorial Lugar.

El Centro Cultural de la Ciencia (C3)¹ es un espacio interactivo de ciencias ubicado en la ciudad de Buenos Aires. Su principal audiencia son los jóvenes, las familias y los adultos. La exposición interactiva *Océano, Volverse azul* (“Océano”)² se propuso construir y desarrollar la cultura oceánica en el contexto de un país que tiene una costa de más de 6.000 km de largo y una plataforma marina que es el doble de su territorio continental. Su desafío principal fue hacer que los visitantes tomen conciencia sobre la relación del océano con la vida cotidiana, del impacto de las acciones humanas en el océano y que utilicen información científica sobre el océano.

Fue ganadora del premio internacional CIMUSET 2022 (ICOM) por su práctica innovadora dentro de los museos y centros de ciencia y tecnología del mundo y contribuir a la creación de un mundo más igualitario, sostenible y pacífico. También obtuvo el reconocimiento de la UNESCO para formar parte de las actividades de la década del océano (2021-2030).

La narrativa expositiva prestó especial atención a los saberes e intereses de los destinatarios dentro del marco de la museología participativa en la cual los públicos se convierten en colaboradores y co-creadores de las exposiciones, aportando sus experiencias, conocimientos y reflexiones. En este sentido se llevaron a cabo procedimientos de investigación-acción y evaluación que luego serían utilizados como insumo para la exposición. En este artículo nos centraremos en el trabajo con los públicos coordinado desde la curaduría educativa del C3 en diferentes momentos del proceso de diseño y a partir de la práctica reflexiva durante el tiempo de funcionamiento de la exposición “Océano”³.

ASOCIAR A LOS PÚBLICOS A LA CONCEPCIÓN DE LA EXPOSICIÓN

La curaduría educativa juega un rol clave en el diseño y desarrollo de las exposiciones que podríamos resumir del siguiente modo. En primer lugar, se asegura que los objetivos y resultados vinculados con el aprendizaje sean sostenidos a lo largo de todo el proceso del diseño, realización y ejecución del proyecto expositivo. En este sentido se formulan preguntas que ayudan a priorizar los contenidos y las estrategias de comunicación, testeando y llevando a cabo conversaciones con los especialistas en contenidos y grupos de visitantes potenciales. Esto da pie a conducir, analizar y compartir las investigaciones de públicos con el resto del equipo. Por otra parte, para afianzar la relevancia del proyecto se pueden identificar y crear alianzas con colaboradores y grupos de la comunidad, organizaciones sociales e instituciones educativas, lo que a su vez permite la construcción de comunidades de aprendizaje integradas por redes de profesionales de la cultura y educadores y otros voluntarios para generar ideas, compartir estrategias, identificar enfoques novedosos y crear nuevos programas y recursos vinculados con la temática de la exposición (McKenna-Cress, K, 2013).

Desde su inauguración en 2015, el programa educativo del C3 ha sido una pieza fundamental y estratégica de la política institucional. La cu-

raduría educativa trabaja a partir de un enfoque metodológico participativo y reflexivo que se basa en la colaboración entre investigadores, profesionales y la comunidad, con el objetivo de abordar problemas específicos, generar cambios positivos en la institución y construir propuestas en función de los intereses de los visitantes. Desde esta perspectiva, se incluye como una voz más desde el inicio del desarrollo de las exposiciones y cada una se piensa teniendo a las personas en el centro de la escena. Es decir, no se trata de que los especialistas en educación se sumen para “hacerla comprensible” a sus destinatarios una vez que la exhibición está concebida, sino de que en todos los pasos se contemple la perspectiva de los públicos y se integre con el discurso científico y con el partido museográfico.

Es importante destacar que contemplar la perspectiva de los públicos y las interpretaciones “no especializadas” de los públicos equivale a confiar en las posibilidades que tienen de ser de algún modo coautores de una propuesta expositiva (Chaumier, 2013; Rancière, 2010). Esto no implica renunciar a las responsabilidades curatoriales sino poder alojar pluralidad y diversidad de voces en el planeamiento de una exposición (Alderoqui, Ricardes, 2021).

Al inicio nos preguntamos: ¿Cuál es la percepción de los visitantes del C3 acerca del océano? El programa conceptual de una exposición comienza con las ideas de los visitantes al mismo tiempo que con las ideas curatoriales. Para avanzar en este sentido recopilamos y analizamos datos

provenientes de diversas actividades y propuestas de la programación educativa y cultural que nos sirvieron para entender mejor los intereses y expectativas de los públicos y para identificar las metas y objetivos del proyecto. Los primeros pasos que condujeron a la puesta de “Océano” fueron dados a partir de octubre de 2019. Esta etapa fue crucial para asegurar que el proyecto fuera relevante y efectivo. A continuación, destacamos especialmente las actividades en el Laboratorio y un Panel de comentarios.

En el Laboratorio funcionó una propuesta para público familiar denominada “Zoom al mar”⁴. La invitación propuso “sumergirse” en cuatro zonas: micromundos del mar, biodiversidad marina, oceanografía física y las actividades humanas (recursos y contaminación) especialmente ambientadas con información, muestras de flora y fauna, instrumental de observación, etc. Por otro lado, nos interesaba que los públicos se pusieran en contacto con la investigación científica oceánica y que conocieran las carreras universitarias relacionadas con el mar. Durante todo el transcurso de “Zoom al mar” el equipo de mediación educativa identificó las actividades que tuvieron mayor relevancia como la observación directa por medio de microscopios y lupas de muestras de arena, agua, estrellas de mar, esponjas y moluscos, y los experimentos en peceras sobre oceanografía física. En cuanto a los aspectos que no funcionaron del modo previsto hubo amplia coincidencia en que las temáticas conectadas con el impacto humano en el océano no fueron

tan convocantes, el mundo natural parecía ser más interesante que el mundo humano vinculado al océano. Esta idea sería decisiva para el desarrollo de la idea principal de “Océano”.

Simultáneamente al funcionamiento del Laboratorio, un gran panel de comentarios en la muestra permanente del C3 con la consigna *-Cuando pienso en el mar siento que ...-* habilitó a los visitantes a expresar sus opiniones, responder preguntas e interactuar con el contenido de la futura exposición. De octubre a diciembre de 2019 se procesaron 966 respuestas que fueron clasificadas en cinco categorías: emociones personales, estados corporales, descripciones y experiencias en el mar, reflexiones ambientales y cuestiones relacionadas con la ciencia. La mayor cantidad de respuestas, 46,50%, se relacionaron con emociones personales -tranquilidad, felicidad, amor, vitalidad, paz, miedo, placer-: *...algo parecido a la libertad*; un 29% respondió en función de estados corporales -flotar, mojar, nadar, refrescar, hundirse, respirar, ahogarse, mareo-: *... las olas me pasan y el viento me refresca*; las experiencias y descripción del mar sumaron un 14% -vacaciones, viajes, puestas de sol-: *...pienso en las vacaciones*. A pesar de que la consigna estaba en el marco de una exhibición interactiva de ciencias, un muy bajo porcentaje (0,41%) se refirió a la variable científica: *Quiero estudiar oceanografía / quiero ser científico*⁵ y solo un 11% a las reflexiones ambientales -biodiversidad, contaminación, viento, clima-: *Es esencial para la vida en el planeta, hay que cuidarlo, dejen de usar plástico*.

Si bien al principio del proceso de diseño las ideas son muy generales, las dos actividades anteriores nos brindaron resultados similares en cuanto a la percepción de los públicos. Teníamos algunas intuiciones que se iban corroborando: el océano aparecía en primer lugar como un paisaje para ser admirado y en segunda instancia como un lugar para utilizar en las vacaciones y tiempo libre. La relación actividades humanas-océano-vida cotidiana no era algo evidente. Este tenía que ser un punto de entrada para la interpretación de los contenidos.

CONSTRUIR PERSPECTIVAS Y NARRATIVAS PARA LA EXPOSICIÓN

Una vez iniciado el planeamiento de “Océano” incorporamos estrategias de evaluación formativa que por un lado nos permitieron chequear nuestras ideas y suposiciones de cómo los visitantes podrían experimentar la exposición al mismo tiempo que nos ayudaron a asociar sus saberes e intereses en el mismo proceso y que serían claves a la hora del diseño (McLean, 2009). A través de talleres, encuestas, cuestionarios y entrevistas este tipo de evaluación nos dio más información para definir el alcance conceptual.

Hacia finales de 2020 invitamos a 22 estudiantes de secundaria y sus docentes a participar de un taller virtual para reflexionar sobre la

relación entre el océano y su vida cotidiana. Para organizarlo analizamos los contenidos escolares relacionados con el océano que no lo presentan como una unidad compleja ambiental si bien incluyen el análisis de sus características físicas, la dinámica de las corrientes marinas, la superficie ocupada, el ciclo del agua, la pesca como recurso y las especies principales que lo habitan, entre otros temas. Y esto fue lo que verificamos durante el transcurso del taller. Del mismo modo que en el análisis de las respuestas del Panel de comentarios, las primeras asociaciones con la temática oceánica estuvieron vinculadas con la experiencia de contacto personal directo: mar, vacaciones, pesca, contaminación y alimentación. A medida que avanzó el taller, por medio de intervenciones, consignas precisas y la visualización de un video sobre la relación entre el océano y el planeta⁶, las reflexiones de quienes participaron ganaron en profundidad y conciencia sobre la complejidad. En las conclusiones surgieron conexiones entre el océano y su vida cotidiana, los temas de la contaminación y la necesidad de cuidar al océano como una manera de cuidar la vida en el planeta.

A inicios de 2021 subimos a las redes sociales del C3 una encuesta de selección múltiple que indagaba aspectos conceptuales, perceptivos y emocionales acerca del océano. Recibimos 410 respuestas en las que las temáticas de la biodiversidad marina y la contaminación fueron las más relevantes. El 81% de los encuestados estuvieron totalmente de acuerdo con que las acciones humanas producen el deterioro del océano y el 84%

con que el océano permite la vida en la Tierra, sin embargo, tan solo un 40% relacionó su vida cotidiana con el océano. Asimismo, notamos una sobrevaloración de la responsabilidad individual con la contaminación del ambiente marino (por ejemplo, tirar bolsas de plástico en la playa) con relación a la responsabilidad de otros actores como la actividad turística, la pesca, las industrias, las políticas de gobierno, etc. La investigación científica vinculada al océano fue reconocida en un 50% de las respuestas.

Además, elaboramos otra encuesta basada en el resultado de los talleres con estudiantes, esta vez especialmente destinada para jóvenes, que fue respondida por 161 adolescentes. Volvimos a corroborar la falta de asociación entre las acciones humanas y el océano: el 53% de los estudiantes reveló no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo sobre la existencia de conexiones entre el océano y sus vidas y solo un 30% expresó estar totalmente de acuerdo con la relación directa del océano con su vida cotidiana. Sin embargo, el 74.5% de las respuestas confirmó la dependencia de la Tierra con el océano para el desarrollo de la vida, manifestando así la inherente conexión con lo macro (biodiversidad) pero no con lo humano. Esta disociación inicial que separa, en cierta medida lo humano de lo natural se constituye como un punto neural de trabajo en la construcción de nuevos abordajes al tema. Si bien gran cantidad de personas afirman que la problemática ambiental les interesa, al mismo tiempo pueden considerar que la naturaleza se observa, pero que las personas no

somos parte de ella. Esta última idea fue corroborada con otros grupos y modos de indagación. El océano permite la vida en la tierra, pero no queda claro que la humanidad está incluida en el concepto biodiversidad o el de naturaleza.

Una posible explicación a este tipo de disonancias proviene de la sociología, que analiza cómo nuestras creencias pueden variar según el contexto y entrar en disonancia con nuestras acciones, por ejemplo, con respecto a las cuestiones ambientales a veces nuestras respuestas en encuestas reconocen la existencia de cuestiones como la crisis climática, pero no necesariamente esto se traduce en acciones prácticas para mitigar sus efectos (Legón, 2024).

En este punto comenzó a desarrollarse una intensa búsqueda, investigación y profundización de contenidos científicos, analizamos otras exhibiciones sobre el océano a nivel nacional e internacional y la agenda mediática.

Trabajamos con 18 especialistas de la comunidad científica argentina provenientes de una diversidad de disciplinas para consolidar la narrativa expositiva que se organizó alrededor de cuatro ejes: biodiversidad, cambio climático, contaminación y dimensión humana. A partir de una serie de reuniones llevadas a cabo en tiempos de pandemia, los puntos de vista y el conocimiento de los investigadores e investigadoras del mar fueron cruciales para crear el relato de "Océano".

En cuanto a la agenda mediática, al momento del diseño de la exposición las cuestiones del cambio climático estaban presentes en los

medios. Por ejemplo, el aumento de la temperatura de las aguas, el aumento del nivel del mar, las cuestiones de la erosión marina, la acidificación de las aguas por el aumento del CO₂ en la atmósfera, etc. Hay contenidos como los derrames de petróleo que tienen mucha difusión, pero no son los problemas más acuciantes del océano como sí lo es, por ejemplo, la cuestión de los micro plásticos. Pudimos verificar el efecto de los medios con los resultados de la encuesta de las redes sociales. En el ítem de las acciones que afectan al océano, el derrame de combustibles a gran escala fue una respuesta de casi el 95% de las personas seguido de un 63% vinculado con las acciones individuales de tirar basura en la playa.

En esta etapa del trabajo corroboramos que luego de buenas intervenciones, dinámicas de mediación como talleres, visualización de videos o experimentos en el Laboratorio, los públicos iniciaban conversaciones de mayor complejidad sobre cuestiones como la contaminación, biodiversidad, las actividades humanas vinculadas con el mar y en última instancia sobre el cambio climático. Esta evidencia fue un claro indicador de que por medio de la exhibición y a través de dispositivos interactivos sería posible trabajar en base a las ideas previas de los visitantes para fomentar la conciencia y la acción a favor de una cultura oceánica.

ENCONTRAR UNA FORMA PARA TRANSMITIR EL CONCEPTO CURATORIAL

El concepto curatorial de “Océano” se concibió entonces a partir de los saberes de los especialistas tanto como de los intereses e interrogantes de las personas. Mostrar la noción de la complejidad a través de la interdependencia actividades humanas-océano se convirtió en uno de los pilares de la muestra: el océano es oxígeno, vida, trabajo, soberanía, ciencia y cultura. Aunque inmenso, es vulnerable. El océano y las personas somos parte de una trama vital y, al mismo tiempo, muchas de las actividades que realizamos lo ponen en riesgo y necesitamos cuidarlo.

Definida la idea central -El océano impacta en nuestra vida y las actividades humanas impactan en el océano- había que encontrar la forma apropiada para darla a conocer a través de experiencias que suceden en un determinado espacio físico. El formato expositivo no se pensó sectorizado sino integrado en forma circular. La muestra terminó conformada por veinte dispositivos interactivos en los que los cuatro ejes -biodiversidad, cambio climático; contaminación; dimensión humana- se presentaron en forma articulada.

En función del diagnóstico que íbamos corroborando acerca de la disociación entre la vida de las personas y el océano, el eje dimensión humana fue el elegido para garantizar la articulación y resaltar su papel en cada una de

las otras dimensiones -contaminación, cambio climático-biodiversidad- y, de este modo, colocar en el centro de la escena las conexiones del mar con nuestra vida y nuestra vida con el mar. Por ejemplo, la biodiversidad marina se presentó a través de las prácticas pesqueras, ejemplos locales de sobrepesca, el efecto en las especies marinas de la contaminación acústica y la acidificación del agua producto del cambio climático; el ciclo del agua, destacando el impacto de las actividades humanas en la composición de la atmósfera, los efectos en los asentamientos urbanos de la erosión de las costas y el aumento del nivel del mar; y la contaminación marina se relacionó con la vida urbana, la pesca y los plásticos de un solo uso. Además, se destinó un lugar especial para las mujeres que trabajan en el sector marino.

Asegurar la circularidad narrativa fue otro de los desafíos de la curaduría educativa. En esta instancia del diseño nos preguntamos acerca del efecto deseado de la exposición “Océano” en los públicos y las experiencias deseables durante el recorrido. Por otra parte, reflexionamos acerca de cómo elaborar relatos y experiencias interactivas para que esta trama circular, esta conexión e interdependencia océano-personas se volviera visible.

EVALUAR EN COMPAÑÍA DE LOS PÚBLICOS

La exposición fue inaugurada en noviembre de 2021. En “Océano”, todo giraba en torno a que las

personas participen, jueguen, pongan en relación, reflexionen, hablen, dialoguen sobre la relación del mar/océano con su vida cotidiana e imaginen acciones de cuidado vinculadas con las acciones y actividades humanas sobre el océano. Con los visitantes en la escena, comenzó la evaluación sumativa para documentar cómo los públicos usaban y experimentaban la exposición y para ayudarnos a determinar el alcance de los objetivos previstos. Para el caso de “Océano” lo hicimos a través de rutas de exploración del recorrido de visitantes al azar, encuestas presenciales y digitales y entrevistas telefónicas después de un par de meses de realizada la visita. Para cada una de las herramientas de evaluación nos planteamos una serie de indicadores y observables como el contenido de las asociaciones más allá de las primeras ideas de playa y vacaciones; las vinculaciones del océano con la vida cotidiana; la importancia de las acciones colectivas de cuidado y de las investigaciones científicas de las ciencias oceánicas en Argentina.

A través de las rutas de exploración establecimos que el tiempo promedio de recorrido era 18 minutos y el promedio de módulos visitados por recorrido estaba alrededor de 11 módulos (52% del total). Este tipo de herramienta permite visualizar también los puntos más o menos convocantes y a nosotros como equipo reflexionar acerca de las relaciones entre la exposición y los visitantes y efectuar modificaciones y ajustes cuando es posible.

Cruzando los datos de las rutas de exploración y las encuestas presenciales y diferidas pudimos relevar el efecto de cada uno de los módulos y de

“Océano” en su totalidad. El dispositivo que tuvo la mayor frecuencia de observación detenida fue la “Biblioteca azul”. En ella se dispusieron más de 20 objetos cotidianos conectados con el océano, desde un balde con arena hasta el dulce de batata que requiere de un alga (agar agar) para lograr su consistencia. La biblioteca estaba colocada en el ingreso, sus estantes con forma de olas y su color azul celeste tanto como los objetos expuestos la consolidaron como uno de los puntos centrales del recorrido. Lo más interesante de este módulo fueron las conversaciones y sorpresa que suscitó. La segunda atracción fue un gran mapa de la Argentina ubicado sobre el piso que habilitaba caminar por encima del territorio marítimo de nuestro país. Fue uno de los lugares más fotografiados.

La sala inmersiva sobre el cambio climático, “La mar no estaba serena” fue uno de los dispositivos donde se evidenciaron emociones entremezcladas de esperanza y ansiedad y fue una de las más recordadas en la encuesta diferida. Del mismo modo el módulo “Con rumor de fondo”, donde era posible escuchar el sonido de las ballenas fue uno de los más recorridos y recordados. Por otra parte, el espacio “A buen bosque vas por algas” captó la atención de muchos visitantes por tener una gran instalación con algas de la Patagonia en la que era posible percibir su olor. Otro tanto sucedió con el dispositivo “Con agua al cuello”, una instalación sobre especies del Mar Argentino afectadas por la crisis climática. Frente al módulo “Aguas inquietas” se generaron múltiples conversaciones sobre la contaminación sobre todo en lo

que concierne al lugar del plástico como material presente en múltiples objetos de uso cotidiano y al mismo tiempo la necesidad de restringir los de uso único y el riesgo de los micro plásticos asociado a los textiles y cosméticos. También resultó convocante el módulo sobre tecnologías satelitales para la observación del mar.

Algunas frases de los visitantes corroboraron nuestros objetivos: *Me llamó la atención cómo está todo. Parece que estamos en el océano realmente; Que la información es concreta, fácil de recorrer para niños y niñas, moderna, linda; Aprender cosas que no sabía, como que el océano aporta la mayor cantidad de oxígeno al planeta.* En la encuesta digital diferida muchas respuestas sobre lo que más recordaban estuvieron asociadas con lo sensorial: *Recuerdo muchas sensaciones de inmersión entre los objetos, aromas, sonidos e iluminación baja; Las imágenes hacían sentirse dentro del océano; Recuerdo el olor de las algas, su textura, visualmente muy atractiva.*

HACER EVIDENTE LA PALABRA DE LOS PÚBLICOS

Uno de los 20 dispositivos interactivos fue un Panel de comentarios de escritura colectiva llamado “Hagamos olas”. A partir de una consigna que alentaba a compartir ideas, sumarse e inspirar a realizar acciones que transformen nuestra relación con el océano, los visitantes produjeron textos y dibujos en tarjetas (4918 en total) que se

iban colgando en un gran muro y que hicieron evidente su palabra hasta el último día.

Las expresiones preponderantes del Panel fueron en su mayoría mensajes apelando a la necesidad de cuidado (76,83% de los textos) que incluían las problemáticas de la contaminación, la biodiversidad y del cambio climático y una conexión de la responsabilidad de las personas con el mar muy explícita: *¿Qué nos hizo el mar para que le hagamos esto? Cuidemos el medio ambiente, los animales, el mundo y nuestra vida; ¿No te das cuenta de que al contaminar no solo se perjudica el ambiente, sino también tu vida, tu progreso en este mundo y muchas otras cosas importantes?; Tenemos que cuidar los peces, el mar y toda el agua. Sin el mar no podemos vivir así que hay que cuidarlo.* Sin embargo, en los mensajes volvía a prevalecer la invitación a la acción individual y se destacaban las acciones directas y a pequeña escala. Por otra parte, la cita a la comunidad científica y gubernamental (local como mundial) no ocupó un lugar preponderante en los mensajes. Esta disociación entre las acciones individuales y las responsabilidades colectivas y globales y dar un lugar relevante a la investigación científica fue la base a partir de la cual se siguieron elaborando programas culturales y educativos que acompañaron la exposición en alianza con la comunidad científica.

CONCLUSIONES

La muestra fue visitada por 80000 personas entre noviembre de 2021 y junio de 2022. Los científicos y las científicas que participaron en el proyecto evaluaron a “Océano” como una experiencia transformadora. Los profesionales de los museos que visitaron la muestra la consideraron como un proyecto inspirador y para el equipo del C3 en su conjunto aumentó la conciencia acerca de la necesidad de cuidar el océano y del uso de los plásticos. Las autoridades nacionales y locales calificaron a “Océano” como un proyecto importante que necesita ser replicado e instalado en otras ciudades⁷. Los estudios de públicos mostraron que la perspectiva centrada en los aspectos humanos y sociales de la narrativa de “Océano” provocó diversidad de debates y reflexiones, los visitantes afirmaron que encontraron relaciones entre sus vidas y el océano y conversaron sobre el océano con otras personas durante su visita.

El rol de la curaduría educativa más la práctica reflexiva con todo el equipo del C3 fueron esenciales durante todo el proceso de planeamiento y evaluación de “Océano” y confirmaron que la centralidad de los públicos conduce a la noción de exposiciones que se presentan entablando el diálogo para producir experiencias colaborativas significativas y como dispositivos altamente eficaces de comunicación pública de la ciencia.



REFERENCIAS

- ALDEROQUI, S. y Ricardes, M. (2021) El giro colaborativo en el museo: sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad. En *Políticas e práticas de Educação em museus ibero-americanos*, Cadernos do Ceom, v. 34, n. 54, p. 55-67.
- CHAUMIER, S. (2013) El público, ¿factor de la producción de la exposición? Un modelo dividido entre entusiasmo y reticencias. En: Eidelman Jaqueline; Roustan, Melanie; Goldstein, Bernadette. (Comps.). *El museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*. Buenos Aires, Ariel, p. 279-289.
- LEGÓN, TOMÁS en *Imaginario del futuro y cambio climático*, 2024.
- MCKENNA-CRESS, P., y Kamien, J. (2013) *Creating Exhibitions*. 1st ed. Wiley.
- MCLEAN, K. (2009) *Planning for people in museum exhibitions*. ASTC.
- RANCIÈRE, J. (2010) *El espectador emancipado*. Bordes, p. 7-28.

NOTAS

- 1 El Centro Cultural de la Ciencia (C3) es un museo de ciencias público de dependencia nacional ubicado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina Su programa institucional puede variar en función de cada gestión del gobierno nacional.
- 2 Océano ; Audioguía Océano
- 3 El desarrollo de “Océano” estuvo coordinado por Guadalupe Díaz Costanzo, directora del C3 entre 2017 y 2023. El equipo de diseño interno estuvo conformado por: la autora de este artículo en la curaduría educativa y edición de textos expositivos, 18 especialistas de la comunidad científica, Leonardo Casado y Ana Carolina Zelznan en la organización de contenidos y experiencias de públicos, Gabriel Díaz y María Noelia Medina en el diseño museográfico y Fernando Sassali en el diseño gráfico.
- 4 El Laboratorio del C3 tiene una propuesta de curaduría científica y educativa que busca generar un espacio estimulante de recorrido libre para acercarse al mundo natural y social con mirada científica. Eugenia López y Julieta Molinas del equipo educativo del C3 fueron las responsables del diseño curatorial de Zoom al mar.
- 5 Datos del informe de evaluación de públicos de “Océano” elaborado por Leonardo Casado y Ana Carolina Zelznan.
- 6 Video de Naciones Unidas Océanos saludables, planeta saludable
- 7 Desde noviembre de 2022 la muestra “Océano. Volverse Azul es parte de las exhibiciones permanentes del Ecocentro Pampa Azul en la ciudad de Puerto Madryn, provincia de Chubut, Argentina.

Museos e inclusión

*Reflexiones sobre los desafíos
pendientes en accesibilidad
cognitiva*



Natalia Miralles

Chile



Natalia Miralles es Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Chile, Profesora de Artes Visuales de la Universidad Católica de Chile, Doctora en Educación Artística de la Universidad Complutense de Madrid y Diplomada en Educación Inclusiva y Discapacidad por CEDETI UC. Desde el año 2006 es educadora e investigadora en el ámbito de la educación artística no formal y dentro de sus líneas de investigación se encuentran la educación artística en museos y la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la cultura y las artes. Actualmente es académica del Departamento de Arte de la Universidad Alberto Hurtado y directora del espacio @arteautista

ANTECEDENTES PARA TRAZAR UNA HOJA DE RUTA

Desde hace algunos años la importancia de hacer de los museos espacios para todas las personas se ha vuelto un eje importante de los proyectos museales. La inclusión se consigna como una tarea o desafío en muchos casos pendiente y se presenta como un eje prioritario a desarrollar.

Por lo mismo, es importante definir qué entendemos por inclusión en los museos y cómo esta se puede abordar, no solo desde las intenciones generales, sino que atendiendo a las necesidades específicas de los colectivos a quienes se quiere incluir.

UNESCO¹ enfatiza en lo siguiente “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (UNESCO, 2005). En este sentido, es importante que cada museo pueda hacer el ejercicio de identificar cuáles son los grupos en riesgo de exclusión y elaborar estrategias para mejorar en estos tres ámbitos. Museos que ya han avanzado en esta etapa identifican que, uno de los grupos que está en permanente riesgo de exclusión es el de las personas con discapacidad. En este texto nos referiremos a este grupo en particular y a los desafíos que este colectivo enfrenta a la hora de ejercer su derecho de acceder a los museos y al patrimonio.

Las personas con discapacidad enfrentan diversos tipos de barreras que en muchas ocasiones no les permiten ejercer sus derechos, estas les han afectado en distintas áreas, siendo más estudiadas las dificultades en el acceso a la salud y la educación. Sin embargo, el acceso al patrimonio no está al margen de esta situación. Gran parte de los museos e instituciones culturales no son inclusivas y no está en el centro de sus praxis serlo. El acceso es solo una parte, se hace indispensable propiciar un cambio de paradigma, tal como señalan Espinosa y Bonmatí:

Con frecuencia la voluntad de crear equipamientos accesibles llega hasta donde obliga la ley o marca la certificación, pero la verdadera accesibilidad es mucho más; es ponerse en el lugar del otro; es diseñar pensando en todas las personas y no crear barreras inexistentes cuando diseñamos, desde el mostrador de entrada hasta las vitrinas, los recorridos, los despachos, la tienda o la biblioteca (2013, p.20).

El año 2006 marca un hito muy importante en el reconocimiento de esta situación de injusticia y desventaja. Las Naciones Unidas aprueban el texto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad² y a partir del año 2007 este se abre para la firma de los Estados interesados en ratificarla. Actualmente cuenta con 190 Estados Partes y es un documento que guía las diversas políticas públicas en cuanto a discapacidad.

En sus 50 artículos la convención aborda diversos temas de interés para las personas con discapacidad. Es un documento que especifica acciones y medidas en miras de garantizar a las personas con discapacidad el cumplimiento de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás.

Respecto al acceso a la cultura la convención incluye un artículo específico en torno a este tema; el n°30 *Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte* enfatiza en la importancia de la accesibilidad estableciendo lo siguiente:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

- a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;
- b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;
- c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional (2007, p. 25)

En el mismo año que diversos países de la región comenzaban a ratificar la Convención de los derechos de las personas con discapacidad surge otro documento muy relevante en el ámbito museal; la Declaración del Salvador. Dicha declaración emana del I Encuentro Iberoamericano de Museos realizado en 2007 en Salvador de Bahía (Brasil). Dicha declaración inicia un camino de cooperación internacional con miras a repensar los museos y a reconocerlos como agentes de cambio y desarrollo. Si bien en este documento no se hace alusión de manera específica a la importancia de incluir a personas con discapacidad en la oferta educativa y cultural de los museos, sí se releva la importancia de la diversidad, reconociendo que:

...el universo de los museos iberoamericanos está en expansión y su diferencial se encuentra en el compromiso con la educación, en la valorización de la función social de los museos y en el reconocimiento de que ellos son tecnologías y herramientas que necesitan ser democratizadas y utilizadas en favor de la dignidad humana y del desarrollo social” (Declaración del Salvador, 2007, p. 19)

Esta declaración marca el inicio del Programa Ibermuseos³, iniciativa intergubernamental que desde su creación ha propiciado intercambio, cooperación y conocimiento compartido entre los museos de Iberoamérica.

Estos antecedentes revelaron la importancia de avanzar en accesibilidad e inclusión, a lo cual se ha sumado la implementación de leyes y políticas de museos en diversos países de la región que han sido elaboradas en línea a lo planteado por la Convención en torno a accesibilidad e inclusión.

Sin embargo, aunque han transcurrido 17 años de estos hitos, observamos que aún son muchas las barreras que las personas con discapacidad deben enfrentar a la hora de hacer valer su derecho participar en la vida cultural y más aún al intentar ser parte de este circuito, logrando se reconozca el aporte que pueden realizar en esta área, tal como lo señala la Convención de las Personas con Discapacidad:

Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad

puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad. (2007, p. 25)

REFLEXIONES SOBRE LA OFERTA INCLUSIVA EN EL CONTEXTO CHILENO Y LATINOAMERICANO

Los antecedentes recién descritos han sido relevantes en el desarrollo de la accesibilidad e inclusión en los museos iberoamericanos. Sin duda, uno muy significativo es el impulso que el programa Ibermuseos ha otorgado al tema a través de acciones que profundizan el intercambio, la reflexión y la creación de herramientas útiles para el avance de la accesibilidad. Algunas de ellas son los repositorios de buenas prácticas, un curso en línea sobre el tema y la elaboración de informes de accesibilidad en conjunto con los países.

Es interesante observar cómo la mayoría de las iniciativas que se han implementado en los museos son aquellas que apuntan a la discapacidad sensorial, incluyendo la lengua de señas para las personas sordas y sistema braille, audiodescripción u otros sistemas táctiles para las personas ciegas y con baja visión.

Un ejemplo de esto es el especial Museo y Acceso de la revista Museos de la Subdirección Nacional de Museos (Chile)⁴. En este número se

presentan diversas iniciativas de inclusión en museos chilenos. De las 7 experiencias en torno a la inclusión de personas con discapacidad 6 tienen relación con la inclusión de personas sordas y ciegas o con baja visión. Este acercamiento a la discapacidad desde la implementación de dispositivos enfocados en lo sensorial puede explicarse por las carencias que tiene el personal de los museos en torno a discapacidad, ajustes razonables⁵ y educación inclusiva.

En la práctica, esta falta de conocimiento se traduce en optar por ajustes dirigidos a la accesibilidad física -intentando cumplir con la normativa- o la discapacidad sensorial. En este ámbito, los ajustes se basan en realizar una adaptación básica de los contenidos y su posterior implementación a los sistemas utilizados por las personas con discapacidad sensorial, siendo frecuente que esta última parte del proceso sea realizada por profesionales externos.

Sin embargo, en el área de la discapacidad intelectual, psiquiátrica o de personas autistas con importantes necesidades de apoyo la situación es diferente. Los profesionales de los museos carecen de formación en torno al tema y este es uno de los motivos por el que no se desarrollan dispositivos en lectura fácil o lenguaje claro, adecuaciones sensoriales, dispositivos de comunicación aumentativa o alternativa⁶ entre otras adecuaciones.

En el ámbito de los recorridos y oferta educativa la situación es similar; el desconocimiento de estas condiciones impide a los profesionales de las áreas educativas la implementación de adaptacio-

nes exitosas o el diseño de actividades inclusivas. Esto es frecuente debido a que no hay claridad sobre cómo comunicarse, qué niveles de contenido entregar o de qué forma implementar los ajustes que dicha actividad requiere, convirtiendo este desconocimiento en una de las razones por las que algunos museos optan por no abordar el trabajo con estos grupos, no por falta de voluntad, sino por el miedo a no realizarlo de manera correcta.

Ejemplo de esta situación son los resultados que arroja la Herramienta de autodiagnóstico para accesibilidad de museos⁷, elaborada por Ibermuseos y que ha permitido a varios países de la región evaluar la accesibilidad de sus museos en las siguientes áreas:

Edificio	Localización
Seguridad	Consultoría
Exposiciones	Comunicación
Formación	Empleo
Evaluación	Gestión

Respecto a los países latinoamericanos⁸ que ya han elaborado su informe de accesibilidad -a través del análisis obtenido de la herramienta de autodiagnóstico- destaca que en todos los países uno de los porcentajes más bajos es el área de comunicación, bordeando solo el 30% de cumplimiento.

En el área de comunicación la herramienta de Ibermuseos: “mide la calidad en términos de inclusión de los elementos de divulgación e información sobre el museo, considerando la informa-

ción disponible en las dependencias físicas como en el espacio virtual”

Centrándonos en lo específico del museo y su entorno algunas de las preguntas que se plantean a través de la herramienta de autodiagnóstico son:

- ¿Cuentan con un panel gráfico exterior llamativo y de fácil lectura?
- ¿Incluyen todos los materiales divulgativos del museo la oferta para personas con discapacidad?
- ¿Son tenidas en cuenta las necesidades de los visitantes con discapacidad en el acceso a la información?

El bajo cumplimiento en estos ámbitos otorga claves respecto a cómo los museos tienen un desafío importante en la manera de entregar información a diversos tipos de visitantes. Llama la atención que se invierta mucho más en accesibilidad física, que es considerablemente más costosa, que en dispositivos de accesibilidad cognitiva. Dicha adecuación sería una herramienta importante que los museos podrían utilizar para tener un acercamiento con personas con discapacidad intelectual, psiquiátrica o personas autistas con importantes necesidades de apoyo y otros colectivos en riesgo de exclusión como las personas migrantes que no manejan el idioma o personas con dificultades en la comprensión de textos ya sea por bajos niveles de escolaridad u otros motivos.

A estos grupos también se suman las personas que continúan sintiendo que el museo es un lugar para élites y que no se sienten llamadas a ser parte ya que no comprenden lo que se exhibe

o porque la forma en que se presentan las exposiciones utiliza lenguaje técnico y poco claro.

La urgencia de abordar esta situación ya ha sido planteada desde diversas aristas. Una muy interesante es el trabajo realizado por el Movimiento de Justicia Museal en Argentina⁹ quienes a través de su propuesta de afiches instalados cerca de museos nos interpelan con frases como “*Los museos son para todes, pero solo la elite lo sabe*” o “*La cultura no es una sola*” o “*A los museos les falta calle*” tensionando y llamado a la comunidad a repensar el rol de los museos y para quienes están hechos.

En este sentido, la fundadora del movimiento, Johana Palmeyro, enfatiza lo siguiente respecto a los cambios que las instituciones museales deben implementar:

Necesitamos actuar, desjerarquizar y dejar de teorizar tanto. Incorporar políticas públicas donde la accesibilidad, la perspectiva de género y la interseccionalidad sean transversales en todas las áreas y no queden relegadas únicamente a acciones que surgen desde las áreas educativas... Desarrollar proyectos en conjunto con grupos sociales, escuelas, trabajadores y militantes sociales, artistas, colectivos y comunidades que permitan ampliar la mirada y promuevan entornos accesibles para todes, respetuosos hacia las infancias, hacia la diversidad cultural y sexual, libres de violencia y discriminación.

Dar la palabra a otros para cumplir la premisa fundamental de los colectivos de personas con

discapacidad, *Nada para nosotros sin nosotros*, es indispensable a la hora de avanzar en inclusión. Si los museos permanecen inmóviles esperando las condiciones ideales, esto no se llevará a cabo. La precariedad del sector cultural en Latinoamérica es una constante, pero no puede ser excusa para generar cambios posibles de realizar sin grandes recursos pero que deben partir desde la convicción y la coherencia de un proyecto museológico y no de voluntades personales.

ACCESIBILIDAD COGNITIVA. APUNTES SOBRE UN DESAFÍO PENDIENTE

La implementación de la accesibilidad cognitiva en los museos no solo implica un cambio de paradigma museal, es además un tema específico que se reconoce como prioritario y al que los museos deberían sumarse como instituciones al servicio de la sociedad.

El término accesibilidad cognitiva se refiere a las características que deben presentar los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que resulten inteligibles o de fácil comprensión. Esta medida resulta clave para favorecer el bienestar emocional del sujeto, puesto que los entornos que nos resultan comprensibles los hacen más fácilmente predecibles, mejoran nuestra sensación

de control sobre los mismos y, además, favorecen nuestra participación (Belinchón et al, 2014).

El plan *Museos más Sociales*¹⁰, es un ejemplo de avance en esta dirección. Esta iniciativa surge con el fin de generar cambios en los museos españoles en miras a la apertura social y en la presentación de sus directrices se plantea lo siguiente:

El museo es la institución cultural por excelencia del siglo XXI. Desde ese posicionamiento deben luchar para no ser concebidos como instituciones elitistas sino como lugares de acogida para todos y abiertos; como espacios que den respuesta a las inquietudes de los públicos y que se hagan eco de sus preguntas.

El plan Museos + Sociales nació en 2015 impulsado por el Ministerio de Cultura con el objetivo de conseguir que las instituciones museísticas se adapten a las realidades sociales del contexto actual. Éstas deben ser accesibles y responder a las necesidades de toda la ciudadanía, en especial, de aquellos colectivos que mayores dificultades tienen para la visita o que se encuentran en riesgo de exclusión social.

En el ámbito de la accesibilidad cognitiva los museos estatales en España han implementado en primera instancia un mapa y una guía en lectura fácil, la cual está disponible en la web de cada museo estatal y ha sido realizada por especialistas de la confederación Plena Inclusión¹¹.

También en España otros museos han implementado códigos QR que permiten a los visitantes descargar material de fácil lectura. Un ejemplo de aquello es el folleto realizado por el Museo ICO²² y elaborado por Plena Inclusión en el cual se presenta de manera completa la exposición de Photo España 2021. Ambas alternativas otorgan accesibilidad cognitiva sin modificar la museografía.

La reticencia a realizar cambios museográficos es un tema que sin duda ha obstaculizado el avance de la inclusión en muchos museos. El escaso interés por hacer más accesibles los contenidos y por privilegiar la estética por sobre la accesibilidad ha sido una traba para el desarrollo de estrategias de intermediación para el público general y también para visitantes con discapacidad. Esto se hace más crítico en los museos de arte, instituciones que por la creencia de que el arte no requiere intermediación ni explicación han optado por incluir solo cédulas y textos curatoriales (Santacana, 2005).

A esto se suma el uso insuficiente de apoyos visuales, señaléticas claras y otras adecuaciones que favorezcan la accesibilidad para personas con discapacidad o dificultades en la comprensión, argumentando que estos ajustes interfieren en la curaduría y estética de las exposiciones.

Las tensiones recién descritas son parte de un proceso de renovación museológica que se debe profundizar, si bien desde la década de 1970 la Nueva Museología situó el protagonismo de las comunidades en los proyectos museológicos aún

no se traduce en aspectos tan relevantes como el total logro de accesibilidad física y cognitiva.

Esta situación nos invita a ponernos en acción e implementar cambios que acerquen a todos los museos a convertirse en espacios *Abiertos al público, accesibles e inclusivos*, tal como señala la nueva definición que orienta su quehacer.



REFERENCIAS

- BELINCHÓN M., Casas S., Díez C. y Tamarit J. (2018) *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESPINOSA, A. y Bonmatí C. (2014) *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Trea.
- PALMEYRO, J. (2012) *Movimiento de Justicia Museal: Deconstruir y Resignificar/ Entrevistada por Verónica Glassmann*. <http://elgranotro.com/movimiento-justicia-museal/>
- SANTACANA, J. (2005) Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las ciencias sociales* (5),125-133
- DECLARACIÓN DEL Salvador (2007). Ibermuseos. <https://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8878/>
- INFORMES DE accesibilidad de Ibermuseos. Recuperado de <https://www.iber museos.org/recursos/noticias/nueva-publicacion-presentamos-el-informe-de-accesibilidad-de-costa-rica/>
- CONVENCIÓN DE los derechos de las personas con discapacidad. (2007) Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PLAN MUSEOS más sociales (Ministerio de Cultura de España, 2015) <https://www.cultura.gob.es/museosmassociales/presentacion.html>
- SUBDIRECCIÓN NACIONAL de Museos del Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio de Chile. *Revista Museos* (2017) n. 35. <https://www.museoschile.gob.cl/noticias/revista-museos-numero-35>

NOTAS

- 1 UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All. Paris.
- 2 Documento disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- 3 En el sitio web del programa se puede acceder a la Declaración del Salvador, un registro de museos, repositorios de buenas prácticas y diversos documentos de interés para la comunidad relacionada a los museos iberoamericanos <https://www.iber museos.org/>
- 4 La Revista Museos es una publicación anual que pertenece a la Subdirección Nacional de Museos y que se publica desde el año 1988. El especial sobre inclusión es el n°35 y se puede descargar desde su sitio web <https://www.museoschile.gob.cl/publicaciones/revista-museos-35>
- 5 La Convención de los derechos de las personas con discapacidad define los ajustes razonables como: “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (CDPCD, p. 5)
- 6 La comunicación aumentativa y alternativa se basa en formas de expresión distintas al lenguaje hablado y que buscan aumentar los niveles de expresión en el caso de que exista o compensar de manera alternativa (mediante apoyos visuales) las dificultades de comunicación que una persona pueda presentar. Estos dispositivos reciben el nombre de SAAC (sistemas aumentativos y alternativos de comunicación).
- 7 La herramienta es un cuestionario elaborado con objetivos y directrices que se pueden consultar en <https://www.iber museos.org/acciones/observatorio-iberoamericano-de-museos/herramienta-de-autodiagnostico-de-accesibilidad-para-museos/>
Cualquier museo puede solicitar la herramienta a través de un formulario elaborado para dicho efecto y disponible en <https://diagnosticos.iber museos.org/es/accounts/login/>
- 8 De los países latinoamericanos que participan en Ibermuseos ya se encuentran disponibles los informes de accesibilidad de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Cuba, Uruguay y Costa Rica.
- 9 El Movimiento de Justicia Museal es un movimiento que busca revisar y cuestionar problemáticas relacionadas con los museos mediante intervenciones en el espacio público.
En sus RRSS se puede acceder a información actualizada sobre las actividades que realizan <https://www.instagram.com/movimientojusticiamuseal/?hl=es-la>
- 10 Toda la información del programa se puede revisar en <https://www.cultura.gob.es/museosmassociales/presentacion.html>
- 11 Plena inclusión es una de las entidades más importantes en el ámbito de la accesibilidad cognitiva. Responsable de gran parte de las adaptaciones en Lectura fácil realizadas en España y con un área de formación muy importante para toda la comunidad Iberoamericana. Desde su sitio web <https://www.plenainclusion.org/> se puede acceder a su oferta de formación y a material de libre descarga sobre accesibilidad cognitiva.
- 12 Museo privado ubicado en Madrid que ha realizado proyectos inclusivos relacionados al autismo y la accesibilidad cognitiva. En su sitio web se puede acceder a <https://www.fundacionico.es/arte>

**Notas (actuales e inconclusas) sobre la investigación
educativa en museos**

Ricardo Rubiales, México

**El museo, centro de irradiación cultural y gestor
de conocimientos**

Felipe Tirado, México

MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

Foto: Evan Wise (Unsplash). CCo



3

**EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN
DESDE Y HACIA LAS
PRÁCTICAS INCLUSIVAS**

Notas (actuales e inconclusas) sobre la investigación educativa en museos



Ricardo Rubiales

México



Ha participado en la creación y puesta en marcha de ocho nuevos museos en América Latina, entre ellos: Materia (Museo de Ciencias); el Museo de la Ciudad de Panamá; el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) y el Museo de Ciencias de Paraguay. Docente, investigador y conferencista, ha diseñado congresos nacionales, seminarios de investigación educativa y talleres de actualización para profesionales de museos a nivel nacional e internacional. Ha liderado las áreas educativas de museos como el Museo Nacional de Arte (MUNAL) y el Museo del Palacio de Bellas Artes. Actualmente lidera el Museo de la Luz, iniciativa de la UNAM en Mérida, Yucatán.

La acción educativa en los museos comparte una problemática actual con otras instituciones educativas. Se puede apreciar una inmovilidad y resistencia a la transformación en ciertas metodologías y formatos educativos que no responden a los resultados de investigaciones contemporáneas sobre cómo las personas construyen sentido y aprenden de las experiencias.

Acercándonos al contexto actual, existen cuatro perspectivas que deberíamos considerar al hablar de los cambios radicales en la educación hoy y en el futuro inmediato (UNESCO, 2023).

Por un lado, se discute sobre el aprendizaje como un proceso que debe existir a lo largo de la vida, no determinado a un lugar específico ni a una edad. En muchos espacios es posible concebir que el trabajo educativo del museo se enfoca exclusivamente en las infancias; el trabajo con comunidades adultas se convierte en una excepción al trabajo diario del museo. ¿Cómo podemos romper la idea de que la acción educativa es exclusiva a las infancias? ¿De qué forma podríamos incluir la participación de las y los educadores en el diseño de las exposiciones? ¿En qué sentido podemos aportar a la construcción de una cultura del aprendizaje para toda la vida?

En otra perspectiva, hoy se vuelve fundamental relacionar nuestros contenidos a las realidades y circunstancias contemporáneas. Ya hemos comentado la urgencia de contextualizar exposiciones y programas al aquí y ahora, rompiendo con una mirada enciclopédica. ¿En qué sentido participa el área educativa en los procesos curatoriales? ¿Cómo fomentamos la inclusión de temas que refieran a la justicia social, la reducción de las desigualdades, la ciudadanía global y la justicia social? Aún hoy, en muchos museos, hablar de estos asuntos podría parecer fuera de lugar. ¿Es así?

Por ejemplo, la reflexión actual sobre los objetivos de desarrollo sostenible permiten una hoja de ruta sobre las situaciones actuales y las posibilidades de abordaje integral, subrayando una perspectiva más transdisciplinaria que sin duda los museos como agentes de cambio podemos presentar a nuestras comunidades (ICOM, 2021).

De manera alterna, la importancia de adoptar nuevas metodologías y estrategias pedagógicas se convierte en un ejercicio crucial. Si bien en educación el cambio se da al enfocar al centro la participación indispensable del estudiante, en diversos museos esta co-autoría se convierte en un territorio por descubrir. No nos referimos solamente al tema de estudios de público o interactivos, sino a modelos que nos permitan re-discutir conceptos propios a los procesos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales, donde los públicos no saben o no leen o no entienden.

Otro elemento que podemos señalar es el reconocimiento de cómo el contexto sociocultural determina radicalmente el aprendizaje (Wertsch, 2007). La relación intrínseca entre comunicación y aprendizaje implica reconocer tanto las herramientas para comunicar como los procesos de significado con las que las personas hacen sentido de la experiencia (Falk, 2000). De ahí el cambio del término “servicios educativos” a “comunicación educativa”.

El reconocimiento de los públicos, sus preferencias y estilos dialógicos facilita su aprendizaje a través de prácticas sociales, observando y colaborando.

Un proyecto que podríamos mencionar en este sentido sería el Laboratorio de Objetos (Materia, 2022), un espacio que reunía una serie de artefactos tecnológicos que invitaban a descubrir y explorar en una mesa diseñada para la interacción. La estrategia de mediación no suponía algún discurso o guión por parte del educador,

sino fomentar la exploración preguntando a las personas de modo que ellas mismas pudieran aportar información sobre lo que veían. El diseño de la actividad suponía la selección de artefactos cotidianos (computadoras, consolas y otro equipamiento electrónico), lupas para observar, lámparas y pinzas, conformando un entorno específico para descubrir. Se trataba de un proyecto horizontal que permitía al público compartir saberes.

En ese sentido, posiblemente los museos nos encontramos arraigados al modelo escolar, duplicando los ejercicios de poder del educador como el que tiene la información y, desde algunas miradas, el poder. De ahí que la experiencia que ofrecemos suele ser pasiva y centrada en una instrucción directa con temas no necesariamente relevantes para los usuarios. Con una rigidez que no permite la experimentación ni fomenta la construcción de sentido, además de que niega la apropiación y sentido de pertenencia al espacio museal (Anderson, 2004).

Por último, debemos reflexionar sobre el cambio de paradigma que implica ir de la transmisión de contenidos hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento. La comprensión profunda en lugar de la simple memorización, sumado al desarrollo del pensamiento crítico y divergente, marca otros horizontes del aprendizaje a la mirada tradicional. Enfocarnos en la cultura del pensamiento deja de lado la simple transmisión de información y muchas de nuestras metodolo-

gías, como por ejemplo la visita guiada, necesitan reinventarse.

El contexto actual presenta retos que nos invitan, desde la acción educativa del museo, a reflexionar, reimaginar y proponer nuevos modelos, metodologías y herramientas que puedan responder efectivamente a los desafíos de hoy.

Dicho lo anterior, presento cuatro perspectivas que hoy marcan importantes paradigmas en la investigación educativa; ámbitos que sin duda serán de aporte significativo a nuestro quehacer en las próximas décadas.

NEURODIDÁCTICA

Las emociones juegan un papel crucial en los procesos de aprendizaje, se vuelve imprescindible considerar en el diseño de experiencias aquellas que sean resonantes y puedan llevar a los visitantes a resignificar y apropiarse de nuevas formas del patrimonio tangible e intangible (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En ese sentido, reconocemos que los elementos multisensoriales aportan significativamente a las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, reconocemos que la atención de los públicos es limitada y la sobrecarga de información dificulta los procesos de aprendizaje (Sweller, 1998). Nuestro diseño de exposiciones debe considerar la presentación de información de manera clara y concisa, considerando la propuesta visual y ofreciendo descansos cognitivos. Sabemos que

la información se asimila mejor si se revisa en circunstancias espaciadas y no en sesiones demasiado largas.

Un caso que podríamos analizar aquí es la discusión sobre la atención y la distracción y su redefinición en la era digital (Davidson, 2017). Aunque muchas personas observan la distracción como un problema (y aquí podemos mencionar la investigación sobre la doble pantalla y la relación actual que tenemos con los teléfonos inteligentes), es posible aprovechar estas distracciones como oportunidades para el aprendizaje y la creatividad.

Según las investigaciones de Dehaene (2020), la importancia del enfoque es poder presentar y subrayar lo que es fundamental y el por qué puede determinar el proceso de aprendizaje. El involucramiento de la persona en la experiencia es clave para que esta suceda; la participación, la experimentación y la reflexión sobre la experiencia fomentan significativamente el aprendizaje. Por ello es vital salir de los discursos verbales interminables y fomentar la participación, la búsqueda de sentido y el diálogo.

Por lo general, en los museos tenemos pocos espacios para la retroalimentación. ¿Qué elementos me permiten ahondar en la comprensión de un tema? ¿Cómo podría el público recibir reflexiones sobre sus ideas y perspectivas y ahondar en ellas? ¿Qué conexiones con otros temas o aplicaciones conoces? Además, al final, permitir la reflexión sobre la experiencia es clave para consolidar aprendizajes.

De manera paralela, hoy las investigaciones señalan directamente cómo es que el aprendizaje ocurre siempre a partir del contexto sociocultural, a través de la interacción y la colaboración. Ampliar nuestros formatos de participación, moviendo el enfoque del guía o educador y proponiendo estructuras horizontales que inviten a compartir entre pares, propone otro esquema y favorece el intercambio. No solo es algo que ya sucede continuamente y algo que agradecen las generaciones más jóvenes, también fomenta procesos de aprendizaje social (Davidson, 2017).

EDUCACIÓN DISRUPTIVA

La educación disruptiva sugiere un cambio urgente de paradigma, recomendando nuevos modelos que se adapten a las realidades contemporáneas (Hernando, 2015). Un ejercicio clave implica el cuestionamiento y la estimulación de la reflexión, más específicamente el cómo nos acercamos, interpretamos y pensamos sobre cierto contenido. En el museo, ¿es posible invitar a cuestionar los temas presentados en la exposición? ¿De qué formas podríamos presentar situaciones inesperadas que invitaran a repensar la experiencia del museo?

La pedagogía de la incertidumbre (Biesta, 2016) implica prepararnos para lo incierto y lo complejo, fomentando la adaptabilidad y promoviendo las múltiples perspectivas y formatos. ¿De qué manera en el museo promovemos lo comple-

jo? ¿Es posible dejar finales abiertos? ¿Promover la investigación hacia múltiples perspectivas?

Un análisis que podríamos incluir acá serían las reflexiones sobre la pedagogía del engaño. En ocasiones podemos pensar que el aprendizaje simplemente se trata de transmitir información (de manera oral o escrita). Desde la mirada de Ellsworth (1997), el aprendizaje es un proceso mucho más complejo y siempre implica elementos desconocidos e incluso impredecibles. Nuestra acción educativa debe ser siempre un proceso de investigación, observando a los públicos y reconociendo los caminos de apropiación al espacio, contenidos y patrimonios, no dando por hecho que por poner la información en el muro o dando una introducción verbal es suficiente.

LENGUAJE Y PENSAMIENTO VISUAL

Aunque tenemos ya algunas décadas trabajando con las estrategias de pensamiento visual (Perkins, 1999), quisiera ahondar en las investigaciones más contemporáneas sobre el tema, subrayando la circunstancia del uso del lenguaje visual de manera fundamental en el mundo contemporáneo (Gardner, 2012).

Si bien reconocemos el poder de la imagen visual y el alcance de las imágenes a través de las redes (Jardi, 2012), podemos también subrayar la urgencia del pensamiento visual como herra-

mienta crítica ante la visualidad actual. Dicha habilidad de pensamiento no solo señala las imágenes, sino las narrativas visuales que nos rodean. Acaso (2013), como cabeza del área educativa del Museo Reina Sofía, subraya la importancia de una educación crítica en lo que se refiere a la cultura visual contemporánea. Desde su mirada, no existe mejor lugar que el museo. Cuestionar propósitos y contexto es un ejercicio clave para promover el pensamiento visual, recordando que las imágenes pueden reforzar estereotipos, imponer valores o trivializar cuestiones clave. La propuesta sería discernir y promover espacios para el análisis visual.

Evidentemente, esta perspectiva implica un cambio de la simple transmisión en un museo de arte sobre cierta técnica o datos de un artista o momento histórico; implica un análisis más profundo y crítico sobre el uso de la imagen, sus capacidades y alcances.

Así, el trabajo con la cultura visual en los museos nos permite cuestionar y observar de manera disruptiva el uso de la imagen en otros momentos históricos y trasladarlo a un proceso de análisis actual. Inés Dussel (2016) propone la posibilidad de la alfabetización visual en el marco tecnológico. ¿Cómo nos encontramos en la presentación de nuestras colecciones en línea? ¿Qué búsquedas podemos generar a través de estrategias específicas sobre el uso de la imagen y su aporte crítico?

Un elemento que no podemos olvidar del aporte disruptivo será el cruce disciplinario: traer conocimientos y miradas desde diferentes

disciplinas que permitan abordar temas complejos y fomenten una comprensión integral. Es un formato que rompe con las formas tradicionales, reduccionistas y monodisciplinarias.

Sin duda, el proyecto de Arte en diálogo de la Pinacoteca de São Paulo es un excelente ejemplo de trabajo en el marco de la pedagogía del asombro y el descubrimiento, al promover un ejercicio de búsqueda y exploración en las salas. La propuesta rompe con la estructura de la visita tradicional al contrastar con una pieza de arte contemporáneo la propuesta discursiva de cierta sala y presentar preguntas sobre el hecho de la producción artística, la construcción de las narrativas estéticas y los procesos de lectura e interpretación.

APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN

En el caso de disciplinas como las ciencias, quisiera incluir en este diálogo la perspectiva del aprendizaje por indagación. Sin duda, es un cambio de paradigma en la conformación de talleres en los museos. Su trabajo propone no imponer reglas o enseñar metodologías, sino simplemente crear espacios para la experimentación que, en cuyo diseño, se permiten espacios para la frustración, la búsqueda de soluciones y el trabajo colaborativo.

Ya hemos hablado de la importancia de todos estos elementos, pero será fundamental subrayar la falta de direcciones cerradas. Es crucial encon-

trar soluciones, fomentar la curiosidad natural y la capacidad de investigación en los visitantes (Wilkinson & Petrich, 2014).

Un ejemplo que podemos mencionar a continuación es el trabajo del «Tinkering Studio» en el Exploratorium, el cual, a diferencia de la dinámica educativa en otros espacios del museo, propone un espacio de exploración libre con pocas respuestas por parte del equipo educativo. Busca que los visitantes encuentren soluciones en un sentido colaborativo, utilizando la emoción y el asombro como parte de los procesos de aprendizaje.

Además de la pertinencia del pensamiento crítico y divergente como marcos de referencia útiles para la acción educativa del museo, un elemento clave del aporte del pensamiento crítico en nuestro quehacer se relaciona con los supuestos, su identificación y cuestionamiento (Brookfield, 2020). Es clave la importancia de la reflexión crítica y la discusión, aún ante diversos abordajes curatoriales. ¿Qué opinas? ¿Es válido plantear al público una discusión sobre los supuestos en el arte, la historia o la ciencia? ¿Consideras que estos elementos podrían ser difíciles de manejar? ¿Qué proyectos curatoriales conoces que traten justo de analizar supuestos? ¿Sería un proceso válido?

Es importante subrayar que los museos son espacios ideales para desarrollar habilidades de indagación crítica, cuestionando la autoridad y el contenido de las exhibiciones (Gilbert, 2016). La pregunta es si podríamos diseñar exhibiciones y programas que inviten a gestionar y reflexionar

sobre narrativas y propuestas discursivas del mismo museo. Esta reflexión se discute ampliamente en círculos de trabajo museológico con diversas posiciones que merecen discusiones e intercambios más amplios con temas como la “neutralidad”, la urgente descolonización y desescolarización de los museos.

Sin duda, estas perspectivas, propias de la museología crítica, señalan algo que está sucediendo ampliamente en la educación en cuanto a una mirada más crítica de los contenidos, considerando contextos, omisiones e imposiciones. Nos lleva a reconsiderar la posibilidad de un cuestionamiento hacia los procesos de curaduría e investigación de las colecciones inherentes (tangibles e intangibles). Incluso podría poner en discusión el aporte y circunstancia de los museos hoy en las sociedades en las que se insertan (Lorente, 2022).

Una reflexión que podríamos incluir como parte de este paradigma que se separa de la educación tradicional sería la de promover culturas del pensamiento; y específicamente sobre la cultura material y visual con la que trabajan los museos. Consideraciones alrededor del tiempo, el entorno en el que suceden las experiencias de aprendizaje, el lenguaje e incluso las motivaciones de los públicos no suelen ser variables consideradas en el diseño de las intervenciones educativas (Ritchhart, 2023).

Aun las rutinas de pensamiento (que han tratado otros pedagogos ampliamente) no solo son ejercicios funcionales a los públicos, sino también al equipo de colaboradores del museo. Dentro de

estas transformaciones, sin duda capacitar en pensamiento crítico y visual, el aprendizaje por indagación y la cultura del pensamiento se vuelven fundamentales en los equipos de trabajo.

Así, revisamos algunos casos de acciones educativas que se moldean y aportan los procesos de investigación educativa y promueven espacios para la construcción de sentido, diversas aproximaciones a las estrategias de mediación e incluso una serie de herramientas para la interpretación (la construcción de sentido) personal.

Sin duda, la investigación actual presenta un amplio espectro de lenguajes, acciones y referentes, que nos alejan del modelo escolar más tradicional, e invitan a percibir al museo como un ámbito complejo donde se entrecruzan los aspectos ecológicos, interculturales y transdisciplinarios del aprendizaje. Además, implica concebir al museo como un espacio de posibilidades para construir conocimiento, en diversos momentos de la vida, subrayando el carácter social e intergeneracional de la experiencia museística.

La educación en museos se encuentra en un momento crucial que requiere una profunda transformación de sus métodos y enfoques tradicionales. Al incorporar perspectivas innovadoras, tales como la neurodidáctica, la educación disruptiva y el aprendizaje por indagación, los museos pueden ofrecer experiencias educativas más inclusivas y relevantes.

Las estrategias mencionadas señalan la necesidad de contextualizar el aprendizaje, aprovechar las tecnologías digitales y fomentar

el pensamiento crítico y la colaboración entre los visitantes. Los museos se convierten en espacios activos de aprendizaje continuo, adaptados a los desafíos y realidades contemporáneas mediante estas prácticas. Es fundamental que los profesionales de museos adopten una actitud reflexiva y adaptable, asegurando que su oferta educativa no solo sea accesible y significativa, sino también capaz de transformar y enriquecer a su audiencia amplia, en concordancia con las investigaciones pedagógicas actuales y las demandas de la sociedad en la que se encuentran involucrados.



REFERENCIAS

- ANDERSON, G. (Ed.). (2004) *Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. AltaMira Press.
- BIESTA, G. (2016) *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- BROOKFIELD, S. D. (2020) *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass Press.
- DAVIDSON, C. N. (2017) *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*. Basic Books.
- DEHAENE, S. (2020) *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*. Viking.
- DUSSEL, I. (2016) *Visualidad y educación: de la alfabetización visual a la educación del mirar*. Paidós.
- ELLSWORTH, E. (1997) *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address*. Teachers College Press.
- FALK, J. H. (2000) *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press.
- GARDNER, H. (2012) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- GILBERT, L. (2016) *Museums and Social Justice: How Museums and Libraries Can Better Serve Their Communities*. American Alliance of Museums.
- HERNANDO, Á. (2015) *La educación cuántica: Un nuevo paradigma*. Editorial Kairós.
- INTERNATIONAL COUNCIL of Museums (ICOM). (2021). *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>.
- IMMORDINO-YANG, M. H., & Damasio, A. (2007). *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- JARDI, M. (2012) *Visual Strategies for the Apple Generation*. BIS Publishers.
- LORENTE, J. P. (2022) *Museology: Critical Approaches and New Directions*. Routledge.
- PERKINS, D. (1999) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Getty Publications.
- RITCHHART, R. (2023) *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. Jossey-Bass.

- SWELLER, J. (1998) Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- WERTSCH, J. V. (2007) Mediation and Multivoicedness. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 202-215.
- WILKINSON, K., & Petrich, M. (2014). *The Art of Tinkering*. Weldon Owen.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023/4: Education at a crossroads*. Paris: UNESCO. Disponible en <https://en.unesco.org/gem-report>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Disponible en <https://en.unesco.org/futuresofeducation>.

El museo, centro de irradiación cultural y gestor de conocimientos



Felipe Tirado

México



Realizó estudios en la Facultad de Psicología de la UNAM, la Open University of Leeds, la University of Leicester donde obtuvo maestría en Psicología Educativa, y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Aguascalientes. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Salamanca, la Universidad de California - San Diego, la Universidad de Harvard. Tiene más de 160 publicaciones. Desde 1984 es miembro del International Council of Museums (ICOM), desde 1987 del Sistema Nacional de Investigadores. Distinguido con el Premio Nacional de Psicología en 2019, y Profesor Emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2020.

INTRODUCCIÓN LA COMPLEJIDAD

Hay una gran diversidad de museos, la variación en sus temáticas es muy amplia y cada uno establece propósitos y necesidades diferentes de acuerdo con sus colecciones, las cuales suelen ser objetos de gran valor artístico, cultural, científico o histórico que constituye el patrimonio más apreciado por la humanidad; pero igual pueden ser agentes que resguardan y promueven el patrimonio cultural y social de una comunidad. Unos atienden visitantes nacionales e internacionales, en tanto otros se centran en colecciones regionales o locales. También requieren equidad al reconocer que se tiene responsabilidad de crear entornos que involucren a las diversas audiencias. Dentro de sus propósitos, uno de los más reconocidos e importantes, es promover la apropiación de conocimientos, otro es difundir la cultura a partir de la interpretación que conlleva a la construcción de la significación por apreciación. Estos propósitos le otorgan funciones y responsabilidades educativas de trascendencia; debe generar experiencias recreativas, no en el sentido de divertidas, sino en el de recrear significados y enriquecer la formación de las personas, que sean experiencias de gran relevancia con impacto por su trascendencia a largo plazo.

En la diversidad de los museos, en su función cultural y educativa, está una complejidad: la operatividad cognitiva del visitante, los procesos de apropiación y recreación de significados y significación de la experiencia museográfica, para la cual se requiere la participación activa de los visitantes y ser abordada de manera sistémica, bajo observación y experimentación de campo.

Para promover la operatividad cognitiva de los visitantes se requiere conocer cómo se genera; se necesita investigar el proceso de la apropiación de conocimientos y la significación afectiva de la experiencia. La dimensión axiológica emocional en

la construcción del conocimiento es sustancial en la experiencia museográfica. Se requiere tener indicadores observables sustentados, y no quedarse solo en opiniones de apreciación; para así crear experiencias formativas para los visitantes e incidir en la práctica profesional de la museografía, con planteamientos que puedan dar lugar a nuevas concepciones en el campo de la museología. Esta es la intención de este escrito.

JUSTIFICACIÓN

La investigación que se reporta en este trabajo se realizó en el Museo Nacional de Antropología. Este es el museo más importante de México, considerando sus dimensiones, diversidad y calidad de las instalaciones, el número de visitantes, la pluralidad de sus usuarios; la exclusividad, tamaño y calidad de las colecciones, por la relevancia del significado y significación de los conocimientos que genera y difunde, por el patrimonio histórico cultural que resguarda, preserva, investiga, difunde y exhibe.

Los dos principales propósitos del museo son, de acuerdo con el ideólogo de su creación, Jaime Torres Bodet, primeramente, que los visitantes entiendan y aprendan los conocimientos que permitan comprender el significado del desarrollo de nuestro pasado indígena y, por otro lado, generar una interpretación que permita construir la significación de ese pasado, de manera que genere orgullo y pertenencia identitaria ante las

grandezas de la cultura mesoamericana. Así me lo hizo saber Pedro Ramírez Vázquez, el arquitecto constructor del museo.

De aquí que la investigación que se reporta en este estudio tiene por propósito promover la operatividad cognitiva que permita comprender y aprender los conocimientos de nuestro pasado indígena, a partir de la presentación museográfica; así como ofrecer una interpretación que ayude a construir la significación y apreciación de la grandeza de la cultura mesoamericana, bajo la participación activa del visitante, para sentir orgullo y sentido de identidad, de ese pasado; lo que significa el proceso formativo para construir y desarrollar su *Identidad histórica*.

La relevancia de la *Identidad histórica* está en que permite la comprensión de las circunstancias del proceso que han definido nuestra forma específica de ser, nuestra identidad.

PROBLEMÁTICA

Desde hace muchos años (Tirado, 1990) realizamos una investigación de campo para evaluar los efectos de la experiencia museográfica en el Museo Nacional de Antropología, desarrollando algunos indicadores métricos de la comprensión y significación en los visitantes nacionales (se excluyen extranjeros), por medio de una encuesta de salida, bajo un muestreo aleatorio estadísticamente significativo.



Museo Nacional de Antropología.
Ciudad de México, México

Los resultados fueron muy disímiles, tanto en términos de la comprensión de la organización arqueológica y etnológica, como de la concepción histórica de la estructura espaciotemporal de las salas de antropología, apreciando resultados muy limitados. Difícilmente había visitantes que hubieran reconocido y comprendido la organización del museo, los pocos que eran capaces de referirla, manifestaban que ya lo sabían previamente a la visita. En cuanto a la significación de su experiencia, la mayoría expresaba su satisfacción, sí reconocían su origen en ese pasado y manifestaban orgullo de pertenencia.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En la elaboración de este marco teórico se consultaron dos procesadores de inteligencia artificial.

Los museos tradicionales se basan en la exhibición de sus colecciones bajo la contemplación pasiva de sus visitantes, se les concibe como simples receptores de información. Los participantes en una exhibición, son agentes activos, ya que se implican sus propios conocimientos y experiencias en el proceso creativo y recreativo de los significados y su significación, en tanto el sujeto cognoscente dispone de sus propios esquemas de asimilación y, de manera activa, acomoda sus esquemas para aprender por comprensión (Piaget, 1970), y no por memorización. Por ello la visita

requiere ser dinámica, interactiva y centrada en el aprendizaje.

Los museos no son un complemento de la educación formal, constituyen un centro formativo con especificidades y potencialidades epistémicas propias. Como lo planteó Kant en su *Crítica de la razón pura*, es partir de la interacción con la cosa misma, los objetos reales, donde se genera la experiencia epistémica fenomenológica en la que se construye la representación del conocimiento (Ruiz, 2012), lo que enriquece los saberes más allá de lo que puede ofrecer la escuela. Por ello, los museos son un recurso singular de metaescolaridad, al ofrecer experiencias fenoménicas de aprendizaje con base en el patrimonio cultural.

De aquí que el aprendizaje es constructivista y fenoménico, los visitantes experimentan y construyen su propio conocimiento a través de la contemplación fenoménica directa de objetos con lo que construyen sus propios referentes, a partir de los testimonios históricos y culturales.

Es necesario promover la operatividad cognitiva para el aprendizaje activo, donde los visitantes exploran, manipulan, cuestionan y reflexionan sobre lo que observan, construyendo así su propia comprensión.

El museo contemporáneo requiere valerse de extraordinarias ventajas que ofrecen los recursos multimedia, utilizando aplicaciones interactivas pre visita y post visita, de manera que extienda su acción más allá del confinamiento de sus propias instalaciones, de forma tal que rompa los límites naturales que le da el edificio de su entidad física.

Las plataformas digitales y la constitución de redes sociales, promueven el acceso a la información, la interacción y las posibilidades de reflexionar utilizando inteligencia artificial.

En este sentido el museo debe ser extenso, repercutir más allá de sus instalaciones, romper su confinamiento, y vincular la experiencia museográfica con visitas a otros sitios que resultan complementarias, como puede ser la arquitectura y lugares históricos, parques nacionales o también otros museos.

Con la tecnología interactiva se puede evocar, registrar, analizar y evaluar la participación activa y la operatividad cognitiva de los visitantes. Por medio de un teléfono celular se tiene acceso al conocimiento universal en la mano y momento requerido y, a partir de códigos QR, se pueden ofrecer guías cortas y cuestionarios metacognitivos en sitio, frente al objeto real; o bien posteriores a la visita (pos-visita), para recrear y hacer una metaevaluación de la experiencia museográfica. La metacognición, es el proceso de reflexión y comprensión de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1979). La metaevaluación es la valoración de la metacognición.

La evaluación es un recurso formativo en tanto que puede promover la operatividad cognitiva para generar reflexión crítica a partir de cuestionamientos. Es un recurso de regulación en tanto organiza, sistematiza y disciplina las acciones. Es un recurso de evaluación indicativa, en tanto desarrolla referentes métricos para la valoración del desempeño, y así definir la eficiencia y eficacia

en el logro de los propósitos establecidos como metas. El museo puede valerse de la evaluación y coevaluación entre pares, para favorecer el desarrollo y formación continua de sus visitantes, pero también de la profesionalización de su personal en trabajo por colaboración.

La educación es sistémica, el museo requiere considerar los múltiples factores de incidencia en los procesos formativos, estimar que la interacción de factores genera interrelaciones que dan lugar a una complejidad emergente. De aquí que se deben crear diseños educativos para atender apropiadamente la diversidad de sus visitantes: niños, jóvenes, adultos, personas mayores; por los niveles de escolaridad: sin escolaridad, primaria, secundaria, bachillerato, universitarios o especialistas; por origen cultural; por sus intereses explorados y definidos por interacción en línea previa a la visita; así como la interacción con otros museos o diferentes recursos metaescolares, los que pueden ser complementarios al propio museo.

El museo es un recurso sistémico en continua transformación, que incide en el proceso formativo de las personas a lo largo de toda su vida. Requiere aprender continuamente a enfrentar los retos y oportunidades en un mundo cada vez más diverso, interconectado y en constante cambio, bajo principios sustentados que se adapten a estas nuevas realidades ofreciendo experiencias de aprendizaje relevantes, significativas y transformadoras para todos los públicos.

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

1. Planteamiento

Se realizó una investigación de campo en el Museo Nacional de Antropología, cuyos objetivos eran favorecer la operatividad cognitiva para la apropiación de conocimientos sobre el pasado prehispánico de México, así como la apreciación de la significación de este pasado en la formación de la *Identidad histórica*.

Se trabajó bajo las siguientes hipótesis:

- 1. La experiencia museográfica puede desarrollar o fortalecer un esquema de *Identidad histórica*, a partir de nuestro pasado prehispánico.**
- 2. La experiencia fenoménica puede generar gran significado y significación, y por ello despertar motivación intrínseca y dejar una huella mnémica de amplio espectro.**

2. Método

Se realizaron experiencias de investigación de campo con una muestra por conveniencia no probabilística.

La experiencia se integró en tres momentos:

- 1. Visita guiada en las salas del museo.**
- 2. Posterior realización de un mapa conceptual elaborado por colaboración y auxiliados con Inteligencia artificial.**

3. Respuesta a un cuestionario metacognitivo con respuesta sustentada, aplicado en línea al finalizar la experiencia.

La visita guiada al Museo se realizó con una guía integrada por 4 láminas, disponible en los teléfonos celulares por códigos QR. La primera lámina, es para desarrollar un esquema de asimilación de la estructura espaciotemporal de las salas de antropología. La segunda consiste en la presentación de la visión cosmogónica espaciotemporal de los pueblos mesoamericanos. La tercera es la guía en orden histórico, de las 5 salas a recorrer. Y la cuarta constituye la Piedra del Sol (Calendario Azteca), con diagramas que resaltan la estructuración del tiempo y la cosmogonía mexicana.

La elaboración de Mapas conceptuales, consiste en crear experiencias dialógicas en grupo, que fomenten la actividad e interacción en la construcción de significados y la significación colectiva que dejó la visita al museo; por controversia, resaltando lo que se consideró más importante desde el punto de vista de la progresión histórica (esfera cognitiva), y los eventos o elementos que despertaron mayor significación (esfera socioemocional). Este ejercicio consiste en la creación de una representación gráfica cognitiva-emocional, una “radiografía” cognitiva, bajo un mapeo que permite hacer una evaluación cognitiva de la visión de cómo se recuerda la experiencia museográfica. Para esto se consideran los diversos contextos socioculturales de los visitantes.



Dioses, culturas, Mexico, Huesos, Animales, Poblaciones
Tribus, Fuego, Piedra del sol, Luci (...)

Que para despues de la vida, cazar, Volcan
Estrategia para atrapar animales, piramides
Juego de pelota, Mexico, tianguis
Cruzaron el mundo donde habia hielo y que
ahi cazaron su comida

Aridoamerica se llama asi porque ahir es muy
arido

Por la conquista de Hernan Cortes hablamos
Español, adoraban, le adoraban al Dios
de la guerra para darles fortaleza, matematicas
astronomia

Mapa conceptual elaborado
por el niño de 10 años de 5º
de primaria

Los cuestionarios metacognitivos, son una herramienta para evocar reflexiones y valoraciones personales en torno a la visita realizada al museo, a partir de preguntas que evocan una reflexión metacognitiva crítica de la experiencia, lo que lleva a recordarla, pensar en ella y valorarla.

3. Resultados

Se realizaron tres experiencias de campo, una integrada por una familia de 6 personas: dos hijos, los padres y dos tías; otra integrada por 3 estudiantes universitarias y un doctor en psicología, y una más por dos estudiantes universitarias acompañadas, una de ellas por 2 hermanos y la otra por un sobrino. En total participaron 14 personas, con edad de 10 a 57 años con una media 29.5. Con niveles socioeconómicos altos, medios y medios bajos.

Por razones de extensión, sólo se resaltan los resultados que permiten apreciar el logro de los propósitos. La primera evaluación parte del análisis de los mapas conceptuales elaborados por los visitantes, donde la organización topológica de los conceptos utilizados y las frases de engarce elaboradas, permite apreciar que, sí se comprendió, aprendió y se organizaron los períodos históricos del desarrollo cultural mesoamericano (Preclásico – Formativo / Clásico – Teocrático / Postclásico – Militarista), lo cual ocurrió en la mayoría de los casos.

Del cuestionario de incitación metacognitiva, se puede resaltar: El 93% estima haber aprendido entre totalmente y bastante, 7% manifestó poco, indicando que ya lo sabía. El 93% reconoció

comprender su *Identidad histórica* en el pasado mesoamericano, a excepción de una persona que expresó que solo la fortaleció, en tanto ya lo comprendía. Y el 100% manifestó comprender el significado y significación, que le llevó a sentir una gran satisfacción al tener contacto fenomenológico con la Piedra del sol.

La última interrogante del cuestionario fue: “..., si deseas agregar algún comentario escríbelo a continuación:” - El niño de 10 años, de quinto de primaria, contestó: “Gracias a el maestro que me guio y por sus especificaciones por qué sin él no hubiera entendido”. - El doctor en psicología educativa contestó: “Me gustaría que pudiéramos hacer esta experiencia con mi familia, sería significativo para mí, formativo para ellos y enriquecedor para la investigación, por los diversos perfiles.”

El estudio presenta indicadores de confiabilidad y validez, en tanto las respuestas resultan coherentes y congruentes. Además, las 22 preguntas del cuestionario fueron contestadas con esmero, en tanto la mayoría se tomaron el tiempo para manifestar el argumento que sustenta su respuesta, siendo esto voluntario. También las respuestas no tienen un “efecto de techo”, que es cuando se responde de manera fácil lo socialmente esperado, expresando a todo: “totalmente de acuerdo”, ya que, en sólo tres de las 22 preguntas, la respuesta dominante fue: “totalmente de acuerdo”, las cuales son muy significativas: Conocer los objetos históricos, y “el gusto por ver de manera presencial la Piedra del sol”, así como comprender su significado. De los 14 participantes, 8 (57 %) ex-

presaron que, para aprender historia, por mucho prefieren el museo.

4. Discusión

El estudio presenta limitaciones dada la complejidad, en tanto explora 14 casos con características y particularidades muy diversas. Participa desde un niño de quinto grado de primaria, hasta un doctor en psicología educativa. La muestra no es estadísticamente representativa, aunque se basó en un procedimiento no probabilístico por conveniencia para un estudio de caso. Sería importante replicar el método en otros museos y contextos.

Teniendo más recursos, sería adecuado aplicar el diseño y la estrategia con grupos segmentados por edad, niveles de escolaridad y estrato socioeconómico, para investigar la efectividad de las estrategias utilizadas en diferentes grupos de población y contextos, con grupos más homogéneos y analizando los factores de la variabilidad asociada a cada nivel de agregación por análisis multinivel.

Sin duda la aplicación de las nuevas potencialidades tecnológicas, en particular la de la Inteligencia artificial, ofrecen posibilidades de diseños que permitan promover la participación de la operatividad cognitiva, la actividad epistémica y la significación emocional favoreciendo los procesos formativos a partir de los museos.

CONCLUSIÓN

De los trabajos que realizamos en 1990 a los que actualmente desarrollamos, hay una enorme diferencia, apreciando ahora por la valoración cognitiva emocional de los participantes, que la experiencia lleva a confirmar las dos hipótesis de trabajo, reconocer el pasado indígena en su *Identidad histórica*; y sentir gran satisfacción por la experiencia fenoménica de poder apreciar los objetos que son testimonio mismo del pasado prehispánico, muy en lo particular la *Piedra del sol*, que constituye la pieza más significativa, por su valor artístico y cultural, su complejidad que integra los tiempos celestes y la cosmogonía mexicana, lo laborioso del dibujo y calidad del tallado, por sus dimensiones colosales, siendo un monolito que pesa 24 toneladas y media, de 3.6 metros de diámetro por 1.2 de grosor.



REFERENCIAS

- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- RUIZ F. (2012). *Kant. Crítica de la razón pura*. Editorial Diálogo.
- PIAGET, J. (1970). “Piaget’s Theory”, en Paul Mussen (ed.), *Carmichael’s Handbook of Child Psychology*, New York, Willey, pp. 703-732.
- TIRADO, S. F. (1990). “El Museo Nacional de Antropología, Reporte de una Investigación”, en: *Antropológicas*, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, No. 5, pp. 95-101.

Hackeando el museo: *memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto*

María Gabriela Mena, Ecuador

Propósitos de la educación en museos:

Apuntes para una re-visión

Ana Graciela Bedolla, México

El museo como agente de cambio social:

Las artesanas de SISAN y el Museo Pachacamac

Denise Pozzi y Rosangela Carrión, Perú

MUSEO NACIONAL DEL ECUADOR
QUITO, ECUADOR

Foto: Ministerio Cultura y Patrimonio (Flickr)
Día de los Museos en el MuNa. 18 de mayo de 2022. Dominio público

4

EDUCACIÓN, PÚBLICO
Y COMUNIDAD



HACKEANDO EL MUSEO:

memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto.



María Gabriela Mena

Ecuador



Ha trabajado como directora, asesora, consultora y gestora de museos con especial énfasis en curaduría, museología educativa, e investigación de patrimonio cultural. Docente universitaria y maestra en cursos de profesionalización museística. Su accionar profesional se desarrolla desde un lineamiento crítico y revolucionario, en búsqueda de transformar a los museos en espacios más cercanos a la comunidad, experimentando con prácticas museológico-afectivas y promoviendo sinergias colectivas. Actualmente es Coordinadora del Museo del Carmen Alto de Fundación Museos de la Ciudad de Quito.

INTRODUCCIÓN

Un museo, una colección permanente y un equipo de trabajo se encontraron una mañana de enero 2023 para reflexionar sobre el sentir de este espacio desde las percepciones de sus trabajadores. Las ideas que fueron recogidas en el Plan de trabajo del Museo del Carmen Alto (Mena, 2023).

¿Cómo se percibe el museo?

Frío, cansado, en paz, con posibilidades.

¿Qué dones le regalarías al museo?

Rebeldía, innovación, libertad.

¿Qué le quitarías al museo?

Imposición, rigidez, individualismo, silencio.

A partir de estas percepciones, pudimos identificar puntos clave para generar una propuesta que responda a la necesidad de transformación de la muestra permanente de un museo emplazado en un convento de monjas de clausura, cuyos bienes culturales son principalmente obras de arte de carácter religioso.

En este contexto nació la propuesta *Hackeando el Museo: intervenciones colaborativas en salas permanentes*, configurada desde la coordinación del museo con una intención de pluralizar los discursos museológicos. Un proyecto creado para romper la verticalidad en el equipo de trabajo y desmontar la idea del *museo experto*, evitando la imposición de narrativas y las jerarquías del conocimiento que normalmente determinan los contenidos del espacio.



Nos embarcamos en este proyecto conscientes de que estábamos por vivir un proceso experimental para remover las estructuras tradicionales del museo que, ese mismo año celebraba su décimo aniversario con nuevas ideas rondando en los imaginarios, pero con una exposición permanente que había permanecido incuestionada durante diez años desde su apertura.

Hoy, en 2024, como resultado de este proceso, contamos con cuatro salas permanentes hackeadas, además de la sala introductoria que propone *“un mundo de conexiones”*. Pero, sobre todo, el resultado más valioso que ha quedado, son la cantidad de preguntas abiertas que nos interpelan, junto con la posibilidad de seguir cuestionando, resignificando y desestabilizando las estructuras tradicionales del museo, conscientes que queda un largo camino por recorrer.



Museo del Carmen Alto ubicado en un convento de monjas de clausura activo. Fotografías de la autora 2023-2024.

EL PODER DEL CONOCIMIENTO EN EL CONTEXTO MUSEAL

Antes de hackear un museo es fundamental entender el porqué de la necesidad de plantear estrategias disruptivas hacia sus narrativas, evidenciando el origen y legado colonial de estas instituciones.

En una época pasada, marcada por la necesidad de poseer, mostrar y controlar el conocimiento universal, la noción de museo se sustentó en las lógicas de la primera enciclopedia universal de Diderot y D'Alambert, publicada en Francia a mediados del siglo XVIII, que pretendió encerrar todo el conocimiento universal en un mismo lugar. Ante ello los museos creados en época de la Ilustración, y que actualmente siguen siendo referentes universales como el Louvre o el British Museum, se convirtieron en una especie de grandes enciclopedias del conocimiento universal de occidente (Jiménez-Blanco, 2014. p.79).

Esta relación simbólica entre museos y conocimiento consolidada históricamente, hace que hasta la actualidad la sociedad los entienda como centros del saber enciclopédicos, donde solo ciertas personas deciden sus contenidos, mientras que la gran mayoría deben ser receptores de la información incuestionable que allí se presenta.

En un ejercicio decolonial, Johana Palmeyro quien lidera el Movimiento Justicia Museal en Argentina, menciona que:

Los museos van a seguir existiendo. Nacieron para cumplir los intereses de una burguesía. Para legitimar sus objetos. Y no podemos seguir las órdenes de estas élites y bases del pasado. Debemos dejar de pensar que el museo no es el presente y dar paso a nuevas voces y narrativas que están ahí (Andrés, 2021).

Vemos así, que es preciso tomar conciencia de la colonialidad heredada y presente en los museos a fin de fracturarla, puesto que, en palabras de Sissokho (2020):

las instituciones mantienen y producen cultura y conocimiento que dirigen discursos, cánones y representaciones hegemónicas. Desde una perspectiva anti-colonial y antirracista, este es un enfoque clave para dismantelar las narrativas coloniales que sobreviven dentro de la cultura.

Fragmento de pintura mural de Christian Tapia.
Exposición Enraizadxs. Museo del Carmen Alto.
Fotografía de la autora. 2023.



Las fracturas posibles al museo surgidas de estos cuestionamientos, requieren estrategias metodológicas concretas que posibiliten el ejercicio de resignificación de la institución en cuanto respecta a sus roles, relaciones y toma de decisiones. Fue en este contexto que se concibió el proyecto *Hackeando el Museo: intervenciones colectivas en salas permanentes*.

¿ES ESTE UN EJERCICIO DE DECOLONIALIDAD?

Intentamos responder a esta pregunta, siendo un cuestionamiento aún abierto que abordamos desde un punto de vista teórico y experiencial tras haber vivido la experiencia de *Hackeando el Museo*. El planteamiento conceptual desarrollado para implementar el proyecto se fundamentó en varios principios teóricos entre los cuales no se contempló la decolonialidad de forma explícita. Sin embargo, su enfoque siempre estuvo encaminado hacia el cuestionamiento de estructuras coloniales como las jerarquías académicas, el poder que se da a ciertas áreas para la toma de decisiones sobre contenidos de manera unidireccional y la deshumanización que relega a los afectos fuera del ejercicio museológico.

En el guión conceptual del proyecto *Hackeando el Museo* (MCA, 2023) encontramos que se establecen los siguientes sustentos teóricos:

- **Museología crítica:** donde se propone la ruptura del mito; el modelo dialógico-narrativo; y la necesidad de hacer explícita la controversia (Navarro, 2006). Esta corriente permite cuestionar los contenidos de la exposición permanente del museo para que su discurso pueda tener mayor consonancia con el mundo contemporáneo.
- **Educación popular:** asentada en la propuesta de Freire sobre la reivindicación del oprimido y la educación desde los afectos, abriendo una posibilidad para la participación más plural de personas en diversas áreas en calidad de agentes activos en la toma de decisiones sobre los discursos.
- **El giro afectivo en las ciencias sociales:** que es “el análisis de las emociones que habitan la vida pública y el esfuerzo por producir un conocimiento que profundice en esa emocionalización de la vida pública” (Rodríguez, 2019, p.11). Una corriente que permite reconocer a la generación del discurso museológico desde narrativas vinculadas con afectividades individuales y colectivas.
- **Prácticas museológico-afectivas:** una propuesta de resignificación de la práctica museística que percibe al museo como una institución horizontal, abierta y comunitaria. Un espacio cuya postura política se centra en la valoración de los afectos y emociones individuales como el principal capital de la experiencia (Mena, 2024), y

que posibilitó conectar de forma más cercana con las ideas, los afectos y las memorias de cada una de las personas participantes.

ALIANZA REGIONAL
DEL ICOM PARA
AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE

Trabajadorxs del Museo del Carmen Alto.
Fotografía de Gledys Macías. 2023.



Además del planteamiento teórico inicial, a lo largo de la ejecución del proyecto surgieron interrelaciones críticas hacia las narrativas del museo por parte de los *hackers museales*. Esto fue develando las estructuras coloniales del discurso y de la institución, fortaleciendo la necesidad de intentar decolonizarnos a través de este proceso pedagógico.

De allí que, revisando el planteamiento de Walsh (2004) al respecto de las geopolíticas del conocimiento, podemos identificar al museo tradicional como un territorio colonial y hegemónico donde se produce, reproduce y difunde el conocimiento como un ejercicio de poder. Pero que, al momento de fracturar ciertas estructuras y abrir las posibilidades para hackearlo, sí es posible provocar un ejercicio decolonial.

PERO...

¿QUÉ ES HACKEAR EL MUSEO?

Este proyecto se creó como un proceso pedagógico para tratar historias que no se han abordado en el museo o que incluso se han invisibilizado, y que a través de una metodología experimental posibilita la generación de nuevas narrativas sobre sus contenidos y colecciones.

Para ello se puso énfasis en la implementación de una metodología que propicie la curaduría colectiva con enfoque horizontal (comunidad interna del museo) y que conduzca al desarrollo de propuestas expositivas que cuestionen e

incidan sobre los discursos existentes desde una práctica más plural (MCA, 2023).

Nos tomamos el término *hackear* desde una intención política ya que lo más común es entender al museo como una entidad de poder, que, como lo enuncia Villegas (2024) se torna en un *dispositivo de captura* con una lógica colonial que rompe otros posibles significados y significantes en los contenidos y colecciones que exhibe ya que ejerce un poder simbólico sobre el conocimiento. Nos permitimos además relacionar este término a las reflexiones de Brulón Soares quien determina que “hackear el museo, experimentar con él en diferentes formas y en nuevas conexiones sociales, puede ser una forma innovadora de recrear la tradición al tiempo que amplía sus alternativas para el futuro” (2020, pp. 53).

En este contexto, y al intentar establecer de qué forma el proyecto *Hackeando el Museo: intervenciones colectivas en salas permanentes* puede ser un gesto que procure la decolonización del museo, es preciso reconocer que históricamente los museos se han asentado sobre una estructura colonial que ha permeado en el imaginario social. Por ello, la acción de hackear al Museo del Carmen Alto, sí posibilita la desestabilización de un sistema de pensamiento y acción colonial que tiende a sacralizar los espacios y a sobre-academizar los discursos.

A su vez, plantear la intención de hackear aquel museo que se sentía silencioso y frío para la gran mayoría de sus colaboradores, implicaría un paso más a una transformación que había

iniciado en 2021 con el proyecto de redefinición del museo que proponía trabajar desde “contenidos contrarios a los discursos hegemónicos” (Navas, 2021), donde además la pregunta *¿quién decide qué se dice en el museo?* había empezado a rondar hace poco por los gruesos muros de un espacio que hasta hace 10 años había permanecido en total clausura.

UN PROCESO EXPERIMENTAL AL SERVICIO DEL MUSEO

Hackeando el Museo es una propuesta que se desarrolla desde el trabajo en equipos multidisciplinarios, involucrando a todo el personal. La consigna es trabajar sobre el discurso existente del museo, con la finalidad de resignificar, refrescar y renovar los espacios expositivos. Mediante la ejecución de talleres de trabajo grupal, con una metodología de diseño participativo, se desarrolló la conceptualización e implementación de elementos concretos que irrumpieron en las salas.

Un punto clave fue confiar en un proceso del cual no teníamos garantías, puesto que se trató de una metodología experimental nunca antes aplicada. El equipo manifestó sentir algo de temor: *“nosotros no somos expertos”, “¿qué pasa si no se logra un buen resultado?”*, pero al mismo tiempo envolvía la ilusión que implica crear una intervención conceptual, discursiva y materializada en una de las

salas que durante años transitaban diariamente y que siempre había permanecido igual.

EL EQUIPO DE HACKERS MUSEALES

Para 2023 el Museo del Carmen Alto contó con 23 personas trabajando en las áreas de reserva, restauración, mediación educativa, auxiliares de sala, museología educativa, mantenimiento, limpieza, investigación, coordinación, caja, asistencia administrativa, mediación comunitaria y operaciones logísticas, quienes participaron de este proceso.

Se crearon tres equipos de trabajo de entre 7 y 8 personas, a través de una distribución equilibrada entre diferentes áreas, con el fin de procurar la participación desde la diversidad bajo la consigna clave del trabajo horizontal. El cuarto equipo fue producto de un suceso no planificado, con la incorporación de cuatro mujeres participantes del proyecto de mediación comunitaria *Del Rito a la Cocina*. Este grupo, que durante meses se reunía en el museo para compartir afectos y saberes en torno a la sala de exposición de la antigua cocina conventual, creó un hackeo desde la visión externa.

UNA METODOLOGÍA FLEXIBLE

Cada equipo debía articularse libremente entre ideas, opiniones y posturas diversas que permi-



Talleres de trabajo en equipo de conceptualización del museo. Fotografías de la autora. 2023.

tan hackear una sala asignada para ampliar las posibilidades interpretativas y generar propuestas que no vengan desde la lógica de las llamadas *voces autorizadas*.

En este contexto, Kevin Valdez, asistente de coordinación del museo comentó que al inicio del trabajo sintió temor de opinar ya que él percibía que el conocimiento de la responsable de reserva en su equipo era mayor. Pero en el proceso pudo darse cuenta de que sus ideas son valiosas. Finalmente todo el equipo pudo integrarse y participar para conseguir el objetivo (Relatos orales del proyecto, 2023).

La metodología de trabajo fue creada de forma específica para esta experiencia y se fundamentó en la estrategia del Design Thinking “orientada a la generación de soluciones a partir de un reto” (Design Thinking España, s/f).

El desarrollo conceptual se asentó en la *Bitácora para Hackear el Museo*, una serie de fichas de trabajo creadas para este proyecto. Además, se realizó un proceso de pilotaje con una simulación del montaje en salas de forma temporal y sencilla para la retroalimentación con la totalidad del equipo del museo. Finalmente, se plantearía un guión museológico como herramienta para que el área de museografía desarrolle la propuesta final ya que la intención fue contar con un resultado material integrado al recorrido del museo que permanezca en el mediano plazo.



Talleres de trabajo en equipo de conceptualización del museo. Fotografías de la autora. 2023.

Hackeando el museo: memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto

El trabajo constó de 6 fases:

- Fase #1 - Primer acercamiento (diagnóstico)
 - » Reconocimiento de la sala
 - » Percepciones individuales y colectivas
 - » Diagnóstico de contenidos, espacio y beneficiarios
- Fase #2 - Definir nuestras primeras ideas
 - » Identificación de problemas
 - » Determinación de ideas fuerza
 - » Investigación de contenidos
- Fase #3 - Idear la propuesta
 - » ¿Qué?
 - » ¿Por qué?
 - » ¿Para qué?
 - » ¿Para quién?
- Fase #4 Concretar la propuesta
 - » Definición del contenido temático
 - » Planteamiento del enfoque educativo
 - » Selección de recursos expositivos
 - » Aproximación a una propuesta espacial
- Fase #5 - Prototipado y pilotaje
 - » Construcción y puesta en marcha del recurso piloto en salas
 - » Retroalimentación y ajustes
 - » Elaboración del guion museológico

- Fase #6 - Desarrollo museográfico y montaje
 - » Diseño museográfico
 - » Producción y montaje de elementos
 - » Apertura de sala hackeada

EL RESULTADO EN SALAS

Es indispensable reconocer que el proceso vivido por el equipo, es el resultado más importante de hackear el museo, permitiéndonos reflexionar sobre la posibilidad de transformar los discursos de la exposición permanente que ha venido cargando un imaginario de contenidos tradicionales durante una década.

Con este resultado, podríamos asumir que existe un proceso de decolonización del discurso museológico nutrido, cuestionado y reconfigurado por las ideas de casi treinta personas, contrario al ejercicio curatorial tradicional, que involucra tan solo un par de expertos que construyen la narrativa expositiva. Sin embargo, preferimos dejar la propuesta en salas sin mayores pretensiones que permitir que ocurra lo que el visitante quiera interpretar.

A continuación se describe brevemente la transformación de cada uno de los cinco espacios hackeados:

Sala consumidero

Trabajo conceptual desarrollado por Cristina, Karla, Belén, Gina, Anabel, María Gabriela y David entre marzo y abril de 2023. Abierto al público en mayo 2023.

SALA ORIGINAL	PROPUESTA DE HACKEO
<p>El consumidero es un objeto de piedra anclado al piso de una pequeña habitación que se utiliza como parte de la tradición católica. Allí se deposita el agua que queda de la limpieza de los elementos litúrgicos usados para la consagración en la eucaristía, llevando estos componentes sagrados directo hacia la tierra en respeto a su valor simbólico.</p> <p>La sala mostraba el consumidero y gráficas de los elementos litúrgicos en las paredes sin lograr explicar con claridad el contenido del espacio.</p>	<p>El hackeo centró el tema de la sala en las ritualidades y la conexión del ser humano con la naturaleza, relacionando al consumidero que lleva restos sagrados directo hacia la tierra.</p> <p>La sala busca propiciar el reconocimiento de distintas formas de expresión ritual, invitando al visitante a identificar sus propias prácticas rituales.</p> <p>Para ello relaciona elementos litúrgicos con un cuenco prehispánico posiblemente ritual y una muñeca de pan de la tradición cultural mestiza que alude a la ritualidad alrededor de la muerte.</p>



Hackeo del Consumidero. Fotografías de archivo MCA. 2023

Sala Capitular

Trabajo conceptual desarrollado por Noralma, Kevin, René, Nataly, Roberto, Hugo y Gledys entre junio y julio de 2023. Abierto al público en agosto de 2023.

SALA ORIGINAL

La Sala Capitular fue un salón donde las monjas se reunían para la toma de decisiones importantes, especialmente la elección por voto de sus autoridades.

En esta sala se exhibían varias esculturas pequeñas del niño Jesús y la sagrada familia, lo cual fue identificado como un punto de interés para los niños más pequeños que no encontraban conexiones con el museo.

PROPUESTA DE HACKEO

El concepto del hackeo implicó pensar en la comunidad carmelita como una familia que toma decisiones en colectivo, por lo que actualmente el discurso de la sala se centra en la diversidad de formas de ser familia y su sistema de toma de decisiones.

Se realizó una reinterpretación utilizando varias esculturas y obras de arte de la reserva, creando grupos familiares diversos como: *familia ampliada*; *abuelos y nieto*; *padre adoptivo e hijo*; *amor filial*, entre otras.



Sala Profundis

Trabajo conceptual desarrollado por Andrea, Gabriela, Santiago, Carmen, Doris, Michelle y Samay entre agosto y octubre de 2023. Retomado por una parte del equipo en enero 2024 y abierto al público en febrero de 2024.

SALA ORIGINAL	PROPUESTA DE HACKEO
<p>Esta sala funcionaba como una especie de discurso histórico sobre la llegada de las carmelitas a Quito junto con obras pictóricas de patronos y fundadores.</p> <p>En cuanto a su uso conventual, el profundis se relaciona con el espacio de rezo previo a la comida y de agradecimiento a través de la oración incluyendo intercesiones por vivos y muertos.</p> <p>Se identificó una desconexión entre el discurso de este espacio con las demás salas, así como también se cuestionó la claridad del relato que abordaba.</p>	<p>Actualmente, esta sala se enfoca en los cuidados y la comunidad, entendiendo a las hermanas carmelitas como un colectivo que propicia el bienestar de sus integrantes.</p> <p>Aborda cinco enfoques de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuidado cotidiano Cuidado desde los afectos Cuidado desde el sustento Cuidado colectivo Cuidado espiritual



Hackeo de la sala Profundis. Fotografías de archivo MCA. 2024.

Hackeando el museo: memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto

Sala Cocina

Trabajo conceptual desarrollado por Irene, María del Carmen, Ana Lucía, Teresa y Elvia bajo la dirección de Gledys entre agosto y septiembre de 2023. Abierto al público en octubre de 2023.

SALA ORIGINAL

Esta es una sala que funciona a manera de ambientación museográfica de lo que pudo haber sido la cocina carmelita antigua.

Aquí se entremezclan elementos museográficos con objetos de la colección de bienes cotidianos de épocas diversas, desde el siglo XVIII al XX, en una especie de cristalización temporal.

PROPUESTA DE HACKEO

El hackeo buscó llenar la cocina de sentidos y afectos más cercanos a la comunidad con el fin de darle vida al espacio.

Se crearon recursos de interacción olfativa al colocar plantas secas y frascos con especias que puedan ser manipulados por los visitantes.

También se colocaron productos alimenticios que se han ido perdiendo en la dieta actual pero que se mantienen en la memoria.



Hackeo de la sala Cocina. Fotografías de la autora y Gledys Macías. 2023

Sala Introdutoria

La creación de la sala introductoria no implicó la intervención de un espacio expositivo existente, sino que fue un ejercicio de hackeo hacia la lógica del museo de forma más general. Trabajamos desde la construcción de nuevos sentidos que pueden construirse en el museo desde perspectivas renovadas.

Así surgieron los puntos de conexión, siendo el resultado de un ejercicio colectivo en el cual el equipo llenó de notas adhesivas el museo bajo la consigna de generar un relacionamiento simbólico con dimensiones sociales, afectivas, ambientales, históricas, económicas, artísticas, culturales, etc., enfocándose en tres aspectos que son: espacio; bienes culturales; y conceptos.

Las reflexiones colectivas forjaron cuatro puntos de conexión: *afectos y emociones; memorias e historias; sentido social y comunitario; y expresiones*

artísticas, los cuales se interconectaron con una selección de seis recursos expositivos entre obras de arte y bienes culturales.

La conexión entre conceptos y obras se puede experimentar a través de una intervención artística-pedagógica textil elaborada por Christian Vallejo, dando como resultado la sala *Un mundo de conexiones* que introduce al visitante a sentir de forma más cercana física y simbólicamente al museo recorriéndolo desde varias posibilidades de interpretación.

La propuesta fue articulada partiendo del proceso colectivo de todo el equipo del museo en septiembre de 2023, conceptualizada entre octubre y diciembre por María Gabriela, Samay, Milena, Viviana, Michelle, Gledys, Noralma, Cristina, Karla y Christian. Finalmente abierta al público en marzo de 2024.



Hackeo sala introductoria "Un mundo de conexiones". Fotografías de la autora. 2023-2024



DESCOLONIZAR EL QUEHACER DEL DÍA A DÍA... ...O AL MENOS INTENTARLO

Este proceso experimental principalmente se valora por su resultado simbólico, reconociendo una institución capaz de propiciar la fractura de las estructuras de poder. Esto, gracias a un proceso que no fue perfecto, ideal o incuestionable, sino que, al contrario, se convirtió en una experiencia de aprendizaje continuo para el equipo, del cual es importante dejar ver las problemáticas que no necesariamente se resolvieron, pero que sí evidenciaron la estructura jerárquica, burocrática y tradicional que sigue existiendo, pero que hoy la sabemos permeable.

En este sentido, resulta indispensable hacer explícitos algunos nudos críticos identificados, donde no encontramos una total resonancia y armonía:

- Evidenciamos **el tiempo como un recurso en disputa** ya que dentro de la estructura laboral institucional existen gran cantidad de responsabilidades que tuvieron que atenderse simultáneamente. El plazo de conceptualización de cada hackeo estuvo previsto a realizarse en aproximadamente seis semanas de forma escalonada a lo largo del año.
- Algunos participantes mencionaron sentir frustración al no lograr cumplir las fases de la metodología a tiempo. A la vez que

hubo quienes priorizaron el uso de su tiempo en tareas administrativas que son monitoreadas por la institución para la evaluación de cumplimiento, reprimiendo el deseo de participar de forma más intensa en el proceso colectivo.

- En este contexto, es posible que el proceso haya generado una cierta **precarización de la creatividad** ya que la atención no podía estar totalmente dirigida al trabajo en equipo, a la vez que la dificultad de encontrar tiempos que resulten adecuados para todos los integrantes ocasionó algunas fracturas en la intención de horizontalidad.
- La institucionalidad incidió en el proceso, no solo en lo referente al tiempo, sino también en la presencia de **tensiones entre las marcadas jerarquías del conocimiento**. La verticalidad de pensamiento y acción, que no solo se reflejan en el organigrama institucional, sino también de forma consciente o inconsciente en cada persona, llevaron a ciertos miembros del equipo a asumir un rol menos participativo, mientras que en otros casos se asumió un rol de poder desde áreas tradicionalmente consideradas más importantes en la conceptualización museológica. Estas tensiones ocurridas principalmente en uno de los equipos fueron notorias en el resultado del proyecto piloto presentado, e implicó la necesidad de un replanteamiento de la propuesta junto a un trabajo de

mediación con las integrantes a fin de bajar las tensiones y armonizar al equipo. En el informe elaborado al concluir el proceso de este equipo se menciona:

(...) anhelamos que toda la experiencia del proceso de vea una sala llena de sentimientos, errores, aciertos, fricciones, empatías pero sobre todo en la que quienes la visiten

se sientan identificados y les permita reflexionar que como seres humanos siempre seremos parte de comunidades en las que las relaciones deben partir desde la necesidad del cuidado (MCA, 2024).

Sin duda una serie de desafíos, aprendizajes y cuestionamientos sobre los cuales seguiremos trabajando.



Taller participativo - conceptualización de puntos de conexión. Fotografías de archivo MCA. 2023.

Hackeando el museo: memorias de un proceso pedagógico experimental para la intervención colaborativa en la exposición permanente del Museo del Carmen Alto



Piedad

2

1. Por la expresividad de la Virgen y la conexión con la espiritualidad más que la religión

2. Nos hace sentir tristes y la escena de dolor

3. Angustia

Ateísmo

UNA POSIBILIDAD INACABADA PERO FACTIBLE

Más que un resultado indiscutible, estas intervenciones se convirtieron en una propuesta inacabada que, desde la primera sala hackeada, nos abrió a nuevos debates que poco a poco permearon en el equipo de trabajo para encontrar nudos críticos en el museo.

Si bien no lo podemos aseverar, nos permitimos imaginar que *Hackeando el Museo*, puede pasar de ser una propuesta pedagógica para la intervención de salas permanentes, a establecerse como una práctica cotidiana en la institución, siendo este un ideal aún no alcanzado. Reconocemos que sí se trazó un precedente que abrió puertas y mentes, propiciando procesos que cuestionan, analizan, remueven y transforman.

Hackeando el Museo, ha ido permeando hacia otras propuestas, es el caso de exposiciones como *el Belén Carmelita: historias de comercio y resistencia* (2023) o *Petrona, Úrsula, Isabel: silencios y resistencias en la historia colonial* (2024). También en el planteamiento de líneas de trabajo más concretas en torno a la decolonialidad para el abordaje expositivo y educativo del 2024.

Hoy, el equipo de trabajo intenta participar de forma más plural en los proyectos, sin siempre poder lograr una fórmula horizontal ya que se reconoce que las estructuras institucionales siguen incidiendo sobre el accionar del museo. Sin embargo, actualmente lo identificamos, nos

incomoda y buscamos estrategias para fracturarlo de alguna manera.

Resulta alentador recibir cuestionamientos críticos o inconformidad de parte de algunos trabajadores frente a procesos más tradicionales. No desconocemos que este museo sigue marcado por lógicas coloniales al estar enclavado en un monasterio de clausura, constituirse de una colección de naturaleza colonial y funcionar bajo una estructura organizacional que depende del gobierno local, en una sociedad que opera con una lógica vertical.

No es fácil decolonizar un museo, y tampoco pretendemos hacerlo a través de este proyecto, pero hoy sabemos que es posible hackearlo. Esta experiencia nos demostró que es necesario cuestionarlo para empezar a poner en tensión sus estructuras. Así, marcar un camino posible que interpela la colonialidad de este espacio, que, más allá de sus salas permanentes, sigue guardando estructuras jerárquicas, burocráticas, académicas, desiguales o excluyentes que podemos continuar fracturando.



REFERENCIAS

- ANDRÉS, A. (2021). Movimiento Justicia Museal. Entrevista a Johanna Palmeyro. En *Revista A*Desk Critical Thinking*. <https://a-desk.org/magazine/movimiento-justicia-museal/> (Acceso: 1-07-2024)
- DESIGN THINKING España. (s/f). *Design Thinking. Descubre la metodología más potente de innovación*. <https://xn--designthinkingespaa-d4b.com/> (Acceso: 24-06-2024)
- JIMÉNEZ-BLANCO, M. (2014). *Una historia del museo en nueve conceptos*. Ediciones Cátedra.
- MENA, M.G. (2023). *Plan de trabajo del Museo del Carmen Alto 2023*. Archivo interno del museo. Fundación Museos de la Ciudad.
- MENA, M.G. (2024). Museología del Alma. Aproximaciones teóricas a una corriente museológica de acción más humanizada. En *Urbanismo y museología social*. Págs. 71-104. Enredars Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=977714> (Acceso: 17-06-2024)
- MUSEO DEL Carmen Alto - MCA. (2023). *Guión conceptual del proyecto Hackeando el Museo*. Archivo interno del museo. Fundación Museos de la Ciudad.
- MUSEO DEL Carmen Alto – MCA. (2024). *Informe – Proceso Hackeando el Profundis*. Archivo interno del museo. Quito. Fundación Museos de la Ciudad.
- NAVARRO, O. (2006). *Museos y museología: Apuntes para una Museología Crítica*. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://onavarrorojas.academia.edu/research#papers> (Acceso: 2-02-2023)
- NAVAS, M. (2021). *Museo del Carmen Alto: repensando su dimensión como espacio cultural y patrimonial*. Archivo interno del museo. Fundación Museos de la Ciudad.
- RODRÍGUEZ BARRETO, M. (2019). El Museo Vibrátil: reflexiones sobre el afecto y el papel del trabajo emocional en los espacios culturales. Colombia. UNAL.
- SISSOKHO, C; Villegas, F (2020). Decolonizar el museo no es un performance ni una metáfora. Revista digital Terremoto. Recuperado en <https://terremoto.mx/online/decolonizar-el-museo-no-es-un-performance-ni-una-metafora/> (Acceso: 13-07-2024)
- VILLEGAS, F. (Junio 2024). *Webinar La descolonización del museo no es una metáfora; Estéticas anticoloniales, memoria histórica y otras cartografías curatoriales*. Contranarrativas. (Videos en archivo personal de la autora).

WALSH, C. (2004) Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, Año 6, No. 60, Marzo del 2004. <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html#:~:text=Hablar%20de%20las%20geopol%C3%ADticas%20del,vez%20y%20todav%C3%ADa%2C%20es%20colonial>.

Propósitos de la educación en museos:

Apuntes para una re-visión

Es la belleza de la filosofía la que ha impulsado mi deseo de abrir las mentes de los educadores a las extraordinarias posibilidades que la investigación puede abrir a los niños a su cargo.

MATTHEW LIPMAN



Ana Graciela Bedolla

México



Máster en museología e investigadora del INAH. Coordinó el Programa Nacional de Museos Comunitarios y el de Servicios Educativos de los Museos del INAH. Actualiza personal en temas de planeación, elaboración de guiones, diseño de materiales y actividades educativas. Miembro del Consejo Editorial de la Gaceta de Museos. Becaria de la Universidad de Montclair para los Talleres Internacionales para la formación de Docentes en Filosofía para Niños. Cofundadora de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y reconocida por ésta como Formadora de Docentes. Ha publicado artículos, ponencias y textos sobre educación, museos y filosofía para niños.

1. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Matthew Lipman (1923 – 2010), creador de la propuesta de Filosofía para niños, afirmaba que los niños suelen tener las experiencias más significativas fuera de la escuela¹. Leer dicha afirmación me llenó de expectativas. Y me recordó los años de primaria, cuando mi mamá -abogada y maestra-, nos llevaba los sábados a los museos, para más tarde pasar por mis hermanas mayores a la secundaria.

Tantos años después, y desde mi trabajo en los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), la pregunta acerca de las maneras en las que podríamos lograr que nuestros visitantes, que se encuentran en sus años más importantes de formación como personas, puedan experimentar un impacto en alguna creencia, una duda acerca de su concepción del mundo, construir algunos juicios sobre los valores que han movilizad o a las poblaciones humanas; o formular preguntas sobre sus intereses presentes o futuros, entre muchas otras posibilidades, aún persiste.

Pero, ¿por qué estos tendrían que convertirse en propósitos educativos? Tal vez sea útil mencionar que Lipman, de acuerdo con uno de los filósofos de la educación progresista más relevantes, John Dewey (1859 – 1952), afirmaba que, durante el largo camino hacia la civilización occidental, y a su filosofía, hubo un momento en que “... el pensamiento se volvió sobre sí mismo. Es decir, los hombres empezaron a pensar sobre el pensamiento. Este hecho marcó el nacimiento de la filosofía.”²

Esta es una premisa no sólo instrumental, sino axiomática de la idea que anima la primera parte de este escrito: que la filosofía tiene una función formativa en el crecimiento y en el desarrollo de las y los estudiantes, que no tiene ninguna otra disciplina de las que conforman el currículum escolar. Fomenta el razonamiento,

el desarrollo moral, las disposiciones a crear, la capacidad de pensar con calidad, y de actuar solidariamente, entre otras. Pero a mayor abundamiento, Lipman aducía que cada una de las áreas de conocimiento que conforman los planes de estudio de las escuelas, contiene y está pautada por las distintas vertientes de la filosofía. Por ejemplo, el área de ciencias, se funda en criterios y paradigmas validados por la epistemología. En las matemáticas hay rigurosos criterios lógicos que rigen su desempeño; en los campos relacionados con el arte, se toman en cuenta aspectos como la originalidad, el sentido y la innovación, propios de la estética. Inclusive entre las actividades deportivas existen reglamentos que responden a aspiraciones éticas como la equidad, la protección de las y los jugadores, y en general, las mejores condiciones para la justicia en las competencias.³

Un elemento adicional consiste en la certeza de que todas y todos pensamos, y además, que todas y todos hacemos filosofía. Ciertamente no siempre nos damos cuenta, pero lo hacemos. ¿Por qué lo hacemos? Seguramente porque enfrentamos situaciones críticas en las que exploramos qué es el amor; o bien, qué es la justicia, la libertad, la educación; o cómo podemos comprobar que algo es verdadero. Nuestra vida cotidiana está llena de conceptos filosóficos, relevantes y controversiales, cuya comprensión otorga sentido y significados para dirigir nuestra ruta hacia el futuro. ¿En qué circunstancias nos importa definir estos conceptos? Cuando su entendimiento es una necesidad, es un medio para la toma

de decisiones trascendentes. No basta pensar, es importante elevar la calidad del pensamiento.

John Dewey nos habla de la filosofía como la comprensión de la experiencia, tanto personal como colectiva, cuya reconstrucción, y búsqueda de significados, puede practicarse y crecer, a través de la educación. En sus términos, la reflexión, entendida como la función principal de la inteligencia, es:

“...el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”⁴

Para nuestro autor, como representante de la corriente filosófica conocida como pragmatismo, es importante la confrontación entre la evidencia empírica y la racionalidad. Esto quiere decir que las ideas deben ser sometidas a la doble prueba de la experiencia, en búsqueda del sentido; y de la lógica, para garantizar el rigor en el proceso de investigación. Dewey proponía:

“... ayudar a los niños a vincular el asombro con la reflexión, la reflexión con el diálogo y éste con la experiencia [...] La experiencia tiene una dimensión social, que cuando se reconstruye, genera nuevos significados, y afecta de alguna manera, las condiciones de vida de la persona, y del grupo.”⁵

Esto supone, a su vez, un modelo pedagógico para los espacios educativos: cómo hacer una indagación, en un ambiente deliberativo y colaborativo, con el propósito de crear significados compartidos, que pueden generar un impacto, hacer una diferencia.

Lipman retoma las aportaciones de Dewey, planteando un esquema de pensamiento de orden superior, que resume en el concepto de razonabilidad, que incluye tres ideales a desarrollar en todo individuo educado: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, y el pensamiento cuidadoso (caring thinking).⁶

De la búsqueda de razonabilidad de Lipman se sigue que los fines de la educación consisten, en resumidas cuentas, en la construcción de un *ethos*, desde el cual interpelar al mundo; así como en construir una representación del mundo en el que se desea vivir, alentando en cada estudiante compromisos para un futuro más justo y equitativo; un mundo más democrático. Afirma:

*"Las democracias necesitan individuos reflexivos,
y la filosofía eleva el pensamiento a un nivel superior"*

Lipman soñaba con una educación no doctrinaria, como una acción política, orientada a la formación de sujetos históricos, con el compromiso de transformar el orden actual de las cosas, que solemos imaginar como sólido y permanente, para imaginar uno distinto, más deseable, fruto de una profunda solidaridad social.⁸

2. PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LAS PEDAGOGÍAS DEL SIGLO XXI

El cambio de milenio trajo consigo una estela de reflexiones acerca del futuro, así como de los efectos limitados de nuestras prácticas. En las instituciones educativas tratamos de explicar las razones por las que no logramos transformar nuestras prácticas, si en realidad se sabe mucho sobre educación, y en particular sobre ciertos aspectos, que resumimos a continuación:

- La tendencia a la reproducción cultural:
 - » Modelos que preparan a las y los estudiantes para el trabajo y no para la vida.
 - » Se acepta el relato oficial del mundo, como verdadero y sin cuestionar.
 - » Separa las tareas y los contenidos del sentido, y la teoría de la práctica.
- Generalmente son instituciones verticales:
 - » Jerarquía piramidal.
 - » Algunas prácticas de vigilancia y control.
 - » Acuden a sistemas de premios y castigos.
 - » Se aplican exámenes estandarizados, que omiten la consideración de las diferencias y las desigualdades.

- » Promueven el trabajo y la competencia individual.
- » Reproducen la desigualdad social.
- » Renuncian a los escenarios naturales y experimentales.

Frente al reconocimiento de estas constantes, Jaume Carbonell⁹ hace el esfuerzo de recopilar y sistematizar propuestas pedagógicas, para señalar puntos de encuentro, muy ilustrativas de las posibilidades de trabajo en los museos. En pocas palabras anotamos los planteamientos más relevantes:

- La planeación y ejecución de las prácticas educativas tienen como centro a las y los estudiantes.
- Superar los muros de la escuela. Asistir a museos, zoológicos, planetarios, huertos, granjas, entre otras posibilidades.
- Trascender la división entre los que enseñan y los que aprenden, considerando a los docentes como personas en formación, y reconocer que todas y todos tienen capacidad de ser, y de aprender.
- El docente puede abandonar el lugar del saber, para crear ambientes de análisis y reflexión.
- Reconocer que las y los estudiantes tienen la capacidad de ser autores de ideas, y que pueden aprender a ser responsables de sus intervenciones, de sus acciones y de sus omisiones.

- El diálogo como herramienta para el manejo del lenguaje, como dispositivo para el razonamiento y como principio del trabajo colaborativo.
- Favorecer la conciencia ética de la actividad formativa, es decir: tomar en serio al otro en su dignidad, su condición de persona y su capacidad de contribuir y de decidir.
- Modificar la evaluación, calibrando la calidad de los procesos, tanto como la adquisición y desarrollo de habilidades.

A lo largo de su libro, Carbonell menciona antecedentes como La Escuela Nueva, La Escuela Libre de Enseñanza, las aportaciones de Freinet, Ivan Ilich y Montessori, para desprender pedagogías no institucionales, de la colaboración, (entre las que incluye a Dewey y a Lipman), sistémicas, y de las inteligencias múltiples, entre otras. No obstante, por su naturaleza y postulados, es importante detenernos en lo que llama *Pedagogías Críticas*¹⁰

Sus principales representantes son Paulo Freire y Jürgen Habermas, ambos con antecedentes marxistas. Freire por su parte, atravesado por el contexto brasileño de la dictadura militar desde 1964, y una gran pobreza, recibe la influencia de la Teología de la liberación, pero también de Marcuse, a su vez, heredero de la Escuela de Frankfurt. Como gran conocedor de la filosofía, concibe la educación como una herramienta estratégica en la lucha contra la pobreza, el sufrimiento, la injusticia y la ignorancia, a través de una propuesta

problematizadora y dialógica, que investiga el universo vivencial de los estudiantes.

Por otro lado, Habermas, también hijo de la Escuela de Frankfurt, plantea una educación con gran potencial transformador, a través de la acción comunicativa y la actuación de entes colectivos, para construir acuerdos validados por la práctica.

Ambos postulan que no existe neutralidad en ningún proceso de intervención ni de investigación educativa, porque siempre están cargadas de valores. También les une el reconocimiento del papel del diálogo entre pares, en una convivencia democrática.

Tanto Freire como Habermas y Lipman, otorgan al lenguaje un papel fundamental en la calidad del pensamiento, en su función instrumental para aprehender y para investigar la realidad, así como para construir consensos en el marco de comunidades de aprendizaje colaborativas y solidarias.

3. UN EJERCICIO EN EL MUSEO: HACIA LA APLICACIÓN DE ALGUNAS CLAVES AQUÍ PLANTEADAS

Los museos contienen una riqueza impresionante, cualquiera que sea su vocación. Comparten ciertas características que señalo sucintamente, en aras de la brevedad:

- Su discurso se constituye con la articulación de varios lenguajes: el textual, el del color, el del espacio y la distribución, el de la luz, el de la gráfica y el de la plástica.
- Contiene y presenta los valores, experiencias y logros de las generaciones pasadas. Sean de historia, arqueología, etnografía, ciencia, arte o tecnología, reflejan la búsqueda de la verdad, de la belleza, de la justicia, de la innovación y la solución de problemas.
- Proponen modelos para investigar e interpretar fenómenos naturales y humanos.
- Exploran sentidos y significados que modelan creencias y conductas de grupos de otros tiempos y latitudes; y nos hacen tomar conciencia de lo propio; de lo mío y de lo nuestro, de lo pasado y de lo presente.

Con estas ideas en mente, convoqué personalmente a un grupo de niñas y niños de 5° y 6° grado, del turno vespertino de la escuela pública Gustavo A. Madero, en el centro del pueblo de Culhuacan.¹¹ Elegí esta opción, porque para estos estudiantes no hay oferta cultural, ya que ésta suele desarrollarse en las tardes. Pero además, se trataba de personas rechazadas de otras escuelas, o que habían reprobado algún año y ya no les admitían en los turnos matutinos.

Durante seis meses asistieron lunes y miércoles al antiguo convento de san Juan Evangelista¹², sede del Centro Comunitario Culhuacan, dependiente del INAH, que es mi lugar de trabajo.

La meta era realizar una exposición temporal. Las etapas que cubrimos fueron las siguientes:

- Conocieron el museo de sitio y el convento. Durante la visita, reflexionamos sobre los museos: para qué sirven, y cómo se puede abordar cualquier tema en un museo. Comparamos los museos con los libros y con las películas, y distinguimos los recursos con que cada medio cuenta sus historias, para entender la importancia de los objetos.
- Eligieron el tema, lo que implicó una discusión interesante, ya que entre todos hicieron más de veinte propuestas, por ejemplo, las estrellas, o cómo vivían los frailes en el convento. Yo les ayudaba a imaginar lo que podríamos decir de cada tópico. Finalmente el consenso se logró alrededor del tema de los tiburones.
- Visitamos la biblioteca del Centro Comunitario. Vimos documentales sobre los tiburones, y definimos tópicos. Formamos equipos para exponer y escribir resúmenes de lo que era importante decir en la exposición. Con ese material les presenté una propuesta de organización temática, que plasmamos en el indispensable formato en columnas.
- Hicimos consultas al Museo de Historia Natural, que nos prestó un tiburón de fibra de vidrio, al Museo del Templo Mayor, que nos prestó algunos dientes provenientes de sus ofrendas, así como un cartílago

de un tiburón de aguas profundas; y a Green Peace, que nos asesoró sobre sus actividades para la protección de los mares y sus especies.

- Para la etapa de producción niñas y niños dibujaron esquemas de los libros consultados, y elaboraron maquetas con tiburones de plastilina. Escuchaban música y trabajaban. Estaba todo listo para el montaje, del que se hizo cargo el personal del convento¹³.
- Les cité un día antes de la inauguración, para que fueran los primeros en ver la exposición terminada, como se ve en algunas de las imágenes. Al día siguiente acudieron sus familiares, profesores, compañeras y compañeros de la escuela, así como autoridades del INAH. Es difícil describir la satisfacción y el orgullo que transmitieron, cuando explicaban la parte de la exposición que estuvo bajo su responsabilidad.

Entre los aspectos más destacables del proceso, podemos señalar los siguientes:

- Se trabajó en un ambiente seguro, con reglas de comportamiento establecidas colectivamente.
- Hubo una especial apertura a los intereses de las y los estudiantes, por lo que tuvo lugar un proceso de expresión libre, de razonamiento y de construcción de consensos. En la medida en que tuvieron voz,



1. Vista del taller de producción
2. Clasificación de seres vivos.



3. Elaborando tiburones para la maqueta

4. Esquema de percepción olfativa.



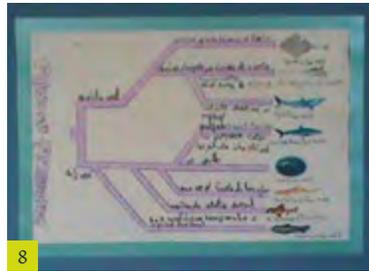
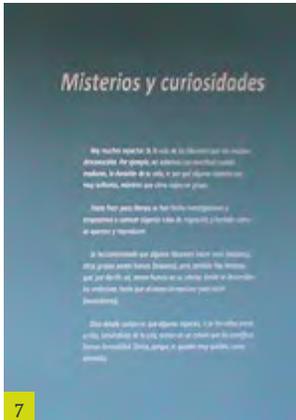
5. Conjunto de niños y niñas.

niñas y niños se comprometieron con un proyecto colectivo.

- Se pusieron en práctica tres modalidades de lenguaje: hablado, porque a diferencia de la escuela, los participantes hablaron y se escucharon; lenguaje escrito, porque se les animó a escribir lo que obtuvieron de los libros y documentales, en sus propias

palabras; y el lenguaje plástico, puesto que experimentaron aunque sea en germen, con el color y el espacio, así como en formas de expresar ideas.

- Se exploraron los límites y posibilidades de distintas perspectivas sobre el tema, como se desprende de la cédula introductoria de la exposición:



- 6. Vista general
- 7. Misterios y curiosidades.
- 8. Evolución tiburones.
- 9. El tatarabuelo megalodón.

- 10. Un vistazo hacia adentro.
- 11. Tiburones de aguas profundas.
- 12. Ofrenda Templo Mayor.
- 13. Mampara ofrenda.

Somos depredadores, grandes dientes tenemos:

¡Somos los Tiburones!

Queridos amigos, vamos a hacer un recorrido para ver la vida de los tiburones. Al principio no sabíamos de qué se trataba el trabajo en los museos, hasta que entendimos que se pueden contar cosas sobre cualquier tema como en los documentales. Juntos, niñas y niños elegimos a los tiburones entre muchas otras ideas que se nos ocurrieron.

Para poder hacer la exposición hicimos esquemas, dibujos, modelos en plastilina. Todo eso salió viendo películas y leyendo libros y reportajes acerca de los tiburones. A veces trabajamos en equipo y a veces solos.

Los tiburones se nos hicieron interesantes cuando estudiamos sus cuerpos, cómo se defienden y en qué son diferentes a nosotros.

Una cosa muy importante que aprendimos fue que el tiburón no es enemigo del hombre; el hombre es enemigo del tiburón.

- Se favoreció el crecimiento y la transformación del grupo, ya que se incrementaron recursos internos, como la autoestima y la realización de un trabajo colaborativo que no sabían que podían realizar, en parte porque se privilegió la colaboración sobre la competencia.

En este proceso todas y todos aprendimos. Seguramente cometimos algún error, y se puede objetar que tenemos limitaciones en el alcance de nuestro experimento, es decir, mucho tiempo y relativamente pocos niños que disfrutaron de esta actividad. Me compensa pensar que este grupo creció, cada integrante tuvo un lugar especial en el proceso, y enfrentará desde esta experiencia, retos que seguramente se sentirá más capaz de enfrentar. En suma, tuvieron una experiencia significativa.



REFERENCIAS

- CARBONELL, J. (2016) *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Océano.
- DE LA GARZA, T. (1995) *Educación y Democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Editorial Visor.
- DEWEY, J. (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. (1ª. Ed. 1933).
- DEWEY, J. (2004) *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva. (1ª Ed. 1938).
- LIPMAN, M. y GAZARD, A. (2001) *Poner nuestros pensamientos en orden. Manual para acompañar a Elfie*. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M., ANN M. SHARP y F. S. OSCANYAN (1998) *La Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Océano.
- LIPMAN, M. (2022) *A life teaching thinking*. Montclair: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, State University, New Jersey.
- UNESCO (2011) *La filosofía: una escuela de la libertad*. UNESCO/UAM Iztapalapa.
- VELASCO, M. (2000) *Filosofía para Niños: una alternativa de resignificación de la experiencia*. [Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana].

NOTAS

- 1 Entre 1992 y 1993, fui becaria durante los Talleres Internacionales para la Formación de Docentes en Filosofía para Niños, que impartían Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, Director y Directora adjunta respectivamente, del Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños (IAPC por sus siglas en inglés).
- 2 Lipman, citado en De la Garza, 1995, p. 73.
- 3 Lipman. Manual de Elfie
- 4 Dewey, J. (1988), p 24
- 5 Velasco, 2010, pp 30 y 31
- 6 Lipman (2016), p. 24
- 7 Lipman (2016) Op cit, p 111.
- 8 Lipman, M (1988) p. 57
- 9 Carbonell S. (2018) pp. 14 y 15
- 10 Carbonell S. Op cit, p 63 y ss.
- 11 Culhuacán es un pueblo originario, atrapado por los procesos de urbanización. Tuvo un desarrollo civilizatorio muy destacado en la cuenca de México, antes de que llegaran los mexicas. Desde la segunda mitad del siglo XX, experimentó un crecimiento industrial desordenado. Su forma de vida cambió drásticamente, y quedó en desventaja: sin los beneficios de la producción campesina. No obstante, conservan cierta cohesión social, a partir de las mayordomías, las fiestas patronales y peregrinaciones que mantienen vigentes ciertas prácticas comunitarias.
- 12 Convento agustino del siglo XVI.
- 13 Preferimos hacer el montaje porque se usan adhesivos, cutters, vidrios, y consideramos que era mejor sorprenderlos.

El museo como agente de cambio social:

Las artesanas de SISAN y el Museo Pachacamac

“...el museo es sentido y vivido como un espacio que entendemos siempre debe ser legitimado por las comunidades, para que en ese “andamiaje” se origine una construcción horizontal, desde donde sea posible enfrentar y dar respuesta a circunstancias y realidades disímiles...”

SILVANA LOVAY



Denise Pozzi

Perú



Licenciada en Arqueología por la Universidad de San Marcos, Perú. Máster en Arqueología Precolombina, Universidad Paris 1 - Sorbona. Directora del Museo Pachacamac, miembro de ICOM Perú, y de la Sociedad de Americanistas (Francia). Ha sido directora de la Escuela Profesional de Arqueología e Historia de la Universidad de Huamanga, profesora del Master de Arqueología Sudamericana de la Universidad Nacional de Trujillo y de la Universidad de Rennes 1. Miembro de la Comisión Nacional de Arqueología, asesora de la Dirección Nacional del Instituto Nacional de Cultura y del Museo Nacional de Antropología, Arqueología e Historia del Perú.



Rosangela Carrión

Perú



Arqueóloga de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con estudios de maestría en Museología y Gestión Cultural por la Universidad Ricardo Palma. Estudios en Museología, Gestión Cultural, Estudios de Público y Género y Desarrollo de Capacidad para el Liderazgo de Mujeres como becaria en Japón, China y Corea. Especialista en el Manejo de Colecciones del Museo Pachacamac desde el 2012. Actualmente forma parte del Grupo de Interés Especial “Educación en Museos y Decolonialidad” de CECA LAC.

Artesanas de la asociación SISAN



INTRODUCCIÓN

El santuario arqueológico de Pachacamac es uno de los conjuntos monumentales más importantes de la costa peruana prehispánica, con una ocupación que va desde el siglo II al siglo XVI d.C. Tiene una extensión aproximada de 465 hectáreas y se ubica a 31,5 kilómetros al sur de la ciudad de Lima - Perú - dentro de un paisaje que incluye el valle, el río Lurín, las lomas y el océano Pacífico. El sitio es cabeza del tramo Xauxa – Pachacamac del Qhapaq Ñan (Sistema Vial Andino) declarado patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO.

El Museo Pachacamac, ubicado dentro del mismo santuario, mantiene el equilibrio arquitectónico con el entorno existente, expone las piezas más significativas recuperadas en las investigaciones realizadas a lo largo de los años dentro del sitio arqueológico. Alrededor de 260 objetos exhibidos narran la historia de los peregrinos que llegaban al sitio, además de exponer los valores excepcionales que lo califican como patrimonio cultural de la humanidad.

Pachacamac se ubica hoy dentro de un espacio de encuentro de nuevas generaciones de migrantes que se origina a partir de la centralización y la expansión de la ciudad de Lima, alrededor de 1960. Esta presión del crecimiento urbano nos plantea un reto importante: la resignificación del territorio donde convergen edificaciones de sociedades prehispánicas y actuales. Este territorio es considerado por el equipo del Museo Pachacamac como espacio de recreación y cultura, por lo que es importante considerar los usos sociales del patrimonio que se encuentran en él, asimismo involucrar a estos nuevos sectores en los diferentes procesos de investigación y conservación con el fin de que los proyectos sean sostenibles en el tiempo, fundamental para una buena gestión del sitio.

**PROGRAMA DE DESARROLLO
COMUNITARIO**

Uno de los principales objetivos del Museo Pachacamac es promover la participación comunitaria y así crear vínculos entre la comunidad y su patrimonio cultural, a través de tres ejes de acción: la educación patrimonial, el uso social del patrimonio y la investigación-conservación del sitio y de sus colecciones. A partir de diversas acciones se logra la articulación entre el museo y la comunidad con proyectos educativos y comunitarios que se enmarcan en las políticas y principios rectores del Plan de Manejo del santuario arqueológico de Pachacamac.

El reto hoy es tratar de ser relevantes para la comunidad. Buscamos ser un museo capaz de legitimar otras formas de conocimiento, más allá de nuestras colecciones museológicas. La gestión del museo está comprometida con el desarrollo local, y trata de realizar un trabajo participativo, de trabajar en red, de crear alianzas que nos permitan ser una herramienta de desarrollo para nuestro territorio.

Trabajamos para promover la participación de diversos actores sociales, que nos permita crear nuevos contenidos colectivos. No somos los profesionales de museos los únicos responsables de la salvaguarda del patrimonio, debemos de incorporar otras voces, otros saberes. Es por ello por lo que se valora el trabajo participativo, dejando de lado la visión estática del pasado. Las propuestas

se hacen viendo las necesidades no solo del museo sino también de la comunidad, del entorno y la sostenibilidad en el tiempo.

El Programa de Desarrollo Comunitario involucra a las infancias, jóvenes y mujeres de la comunidad con quienes, a través de distintas estrategias educativas y de desarrollo local, se promueve el trabajo participativo, el sentido de preservación, apropiación y respeto al patrimonio. Gracias a este esfuerzo colectivo el Museo Pachacamac se ha convertido en un centro de aprendizaje, un espacio de educación intercultural, donde las escuelas aledañas al sitio arqueológico pueden involucrarse en programas vinculados con el medio ambiente y la historia particular de la zona promoviendo así su identidad local.

Es importante señalar que, al repensarnos como parte de esta comunidad y como agentes que pueden facilitar cambios sociales, respetamos los nuevos saberes generados por estas poblaciones y sus costumbres (Bartolomé et al. 2019; Chagas 2011). Desde el 2008, nuestro equipo, como parte de un territorio (Bartolomé et al. 2019; Sauret 2011), se replantea permanentemente cómo relacionarse con los vecinos, cómo diseñar las acciones que propone y qué narrativas presentar. Bajo esta premisa, el Museo trabaja en diferentes proyectos educativos y culturales de manera colectiva con distintos grupos de la comunidad, tenemos el proyecto de educación museal dirigido a escuelas e instituciones educativas; proyecto Bicitour “un viaje al pasado en bicicleta” dirigido a jóvenes; proyecto de Inclusión Social dirigido a

personas en situación de riesgo, vulnerabilidad o exclusión social; proyecto SISAN dirigido a mujeres, entre otros. Las acciones no solo se realizan dentro de las instalaciones, sino que trascienden los muros del museo. Se trabaja en colaboración con otras instituciones educativas y culturales creando alianzas estratégicas para garantizar el desarrollo de estos proyectos.

LAS ARTESANAS DE SISAN

Inicios y desarrollo en el tiempo

En el 2014, gracias al apoyo de Sustainable Preservation Initiative (SPI)¹, se convocó con el apoyo de los municipios locales a la comunidad del entorno del santuario arqueológico de Pachacamac, a los vecinos para que participen en diferentes talleres de capacitación en turismo, empresa, iconografía

del santuario, diseño, arte, entre otros, logrando tener más de 80 participantes entre hombres y mujeres. Al final del año de trabajo el grupo se redujo a 30 mujeres cuyas edades varían entre 40 y 70 años, por lo general son madres solteras que tienen a su cargo la economía familiar.

El objetivo inicial del proyecto “Pachacamac: promoción del desarrollo comunitario” fue promover la participación de la comunidad en la conservación del santuario y contribuir en el fortalecimiento de su desarrollo integral. Buscábamos promover “un patrimonio reformulado que considere sus usos sociales, no desde una actitud meramente defensiva, sino con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia y puede involucrar a nuevos sectores” (García Canclini, 1999). Esta propuesta estaba basada en tres ejes fundamentales: producción artesanal, patrimonio e identidad y educación.



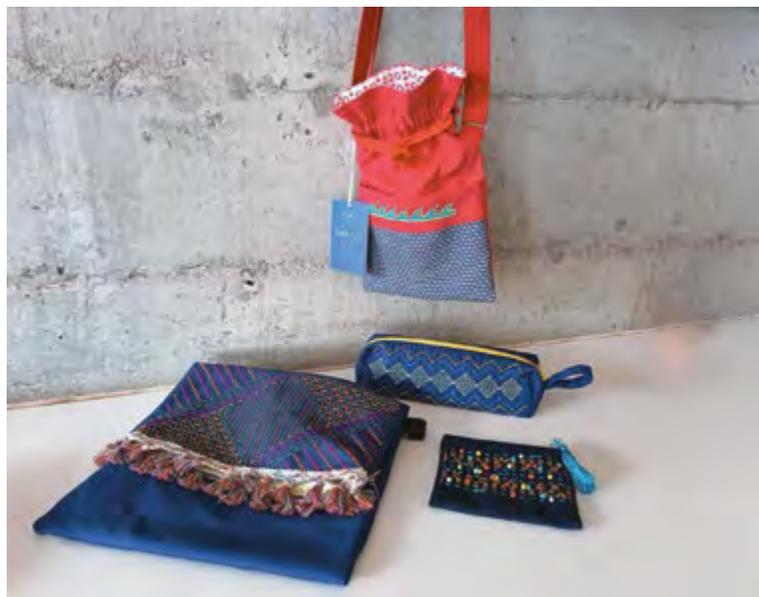
Mujeres de la Asociación
de artesanas SISAN

En el 2015, recibieron nuevas capacitaciones para mejorar su habilidad en la técnica del bordado a solicitud de las participantes. Esto les permitió lograr mayor seguridad en su técnica y asumir retos en el bordado, brindar servicios en productos que requieran de esta habilidad técnica y, a través de esto, seguir incrementando sus ingresos económicos además de lograr mejoras personales. Estas acciones les permitieron crear una colección de bordado con la iconografía del santuario, destacando productos como monederos, cartucheras, bolsos y cojines bordados.

Las capacitaciones también se realizaron de manera interinstitucional lo que permitió intercambiar conocimientos con otros artesanos de la costa norte del Perú, a través de un trabajo coordinado con el Museo de Túcume². Estas capacitaciones sobre técnicas textiles prehispánicas (teñido en reserva) fueron posibles gracias a una beca de la asociación Turismo Cuida³ y culminó con la creación de una colección de productos artesanales elaborados con dicha técnica y la iconografía del santuario.

Durante el proceso y como parte de los objetivos del proyecto, hubo un consenso de las participantes de constituir una organización que las identifique y permita insertarse en el mercado laboral. Deciden denominarse SISAN, nombre elegido democráticamente, que corresponde a un vocablo quechua que significa “florecer”. Con un proceso de acompañamiento de parte del Museo, en el 2016, el grupo se constituyó en una asociación sin fines de lucro denominada **Asociación**

Colección teñido en reserva



de Artesanos SISAN, paso importante para su consolidación. Fue la culminación de un proceso, que representó un crecimiento personal para cada una de sus integrantes y el reto de conducir un emprendimiento para lograr el bienestar de todas sus integrantes.

Además, con el apoyo de docentes de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se impulsó un concurso entre sus estudiantes para el diseño del logotipo y material gráfico, así como otros diseños que pudieran enriquecer la colección de productos artesanales. De esta manera se logró la elaboración de la propuesta de marca y el logo de SISAN, y se realizaron talleres de diseño visual y gráfico.

Consolidación y reconocimiento

Con la constitución de la asociación SISAN, las mujeres artesanas identificaron sus habilidades y repartieron las diferentes tareas para el manejo y administración de la asociación que les permitiera, a partir del uso del patrimonio, mejoras en su calidad de vida. De esta manera, el museo y el sitio arqueológico se convierten en un centro vinculado a diferentes actividades que les permite tener un ingreso que aporte a su economía familiar y, además, permitirles generar mejoras personales.

En respuesta a sus esfuerzos y productos, han logrado reconocimiento e invitaciones a eventos culturales, como por ejemplo a “Perú Fest 2017”,

organizado por el colegio Franklin D, Roosevelt, en la feria de Ruraq Maki el 2023, donde expusieron y vendieron sus productos, difundiendo la iconografía del santuario de Pachacamac; y en el 2023 reciben de CECA-LAC un reconocimiento por su trabajo.

El año 2018, es el de la consolidación y reconocimiento de SISAN. Iniciaron el año con un taller de reciclaje y medio ambiente, el cual les permitió la elaboración de productos con material reciclado y su primer acercamiento a la defensa del medio ambiente.

Ese mismo año, la aerolínea LATAM, en su programa de responsabilidad social en materia ambiental, se acerca a las señoras de SISAN, a través de KANI⁴; presentando el proyecto “Segundo Vuelo”, el cual busca disminuir la cantidad de residuos generados por los uniformes en desuso y proponen apoyar con materia prima a las artesanas de la asociación SISAN. Este proyecto haría posible que más de 8000 prendas no sean desechadas, sino que se conviertan en manos de las artesanas en verdaderas obras de arte.



Colección Segundo vuelo



Taller de las artesanas de SISAN

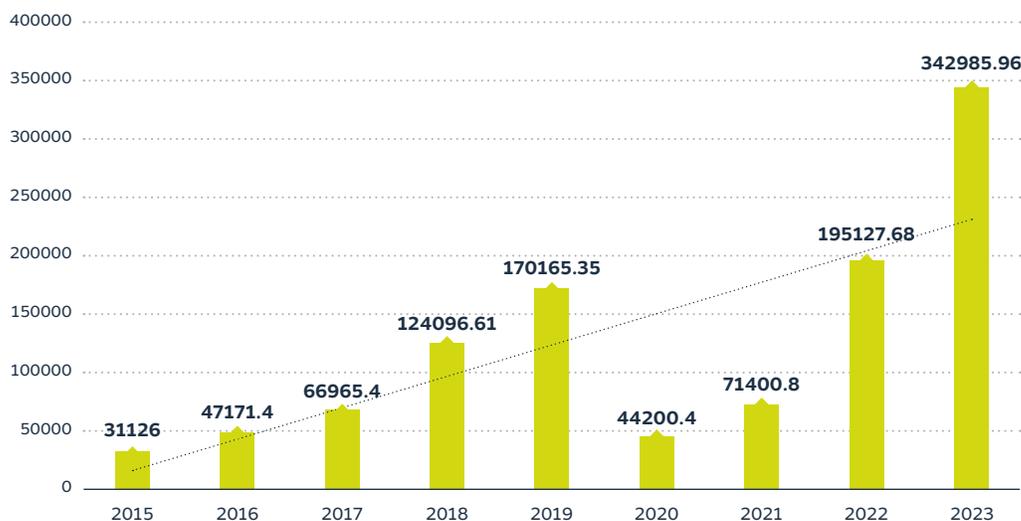


Segunda colección SISAN

Se hizo una serie de consultas, lo que incluyó sugerencias del grupo de mujeres a la propuesta inicial y se mantuvo el tema identitario en relación con la historia del sitio arqueológico como eje del trabajo artesanal. SISAN acepta el reto e inicia una capacitación con KANI, en nuevas técnicas de bordado, en el desarmado de los uniformes, elaboración de prototipos, estudio de costos, etc.; proceso que culminó con el lanzamiento de la colección Segundo Vuelo, compuesta de diversos productos vinculados al uso de los viajeros, colección que es comercializada por LATAM y también en la tienda del Museo. Este programa permitió

dar a conocer a SISAN a través de un gran despliegue de difusión en los medios, convirtiéndolas en la imagen del programa de responsabilidad ambiental de la aerolínea. Asimismo, participaron en la feria organizada por LATAM en el aeropuerto internacional Jorge Chávez (Lima), ofreciendo sus productos al personal de la empresa. El reto se cumplió exitosamente. Representó para la asociación un incremento en sus ventas y también una responsabilidad en conservar la calidad de la confección, de los diseños, a seguirse capacitando y a mantenerse unidas.

Crecimiento económico (2015-2023)



Durante la pandemia del COVID-19, las artesanas de SISAN, fueron aliadas claves para crear canales de apoyo con la comunidad local en medio de la incertidumbre por la que estábamos

atravesando. Recibimos una donación de frazadas y kit sanitario que, a través de SISAN, fueron llevadas a los habitantes de las localidades cercanas al museo seleccionadas por SISAN. Esto nos

CHASKI

NÚMERO
11

muestra una vez más que las alianzas estratégicas han sido clave en el desarrollo de nuestras actividades para beneficio de nuestra comunidad local.

La visibilidad que ahora obtienen las señoras las coloca como referentes de mujeres emprendedoras dentro y fuera de su comunidad. Son invitadas a eventos nacionales como panelistas a explicar sus experiencias, y también fueron invitadas a participar en la Exposición – Venta de comercio igualitario en *Artisans du Monde Auvergne – Rhone – Alpes* realizado en Francia, proyecto ODDAFIP⁵.



Presidenta de SISAN de gira en Francia

REFLEXIONES FINALES

Gracias al intercambio de saberes⁶ hemos podido repensar nuestras acciones dentro del museo y reorganizar el quehacer museístico. Bajo esta premisa se viene transformando el enfoque de trabajo con el grupo de artesanas SISAN, buscando una mayor participación y generando un espacio de trabajo colaborativo, dialogante, autocrítico y reflexivo para mejorar cada día.

Estamos comprometidos en trabajar para lograr ser un museo social, integral e integrador que nos acerque a nuestras comunidades y que fortalezca aún más el vínculo que hemos venido tejiendo con ellos a través de los años. Remarcamos la capacidad de las señoras agrupadas en SISAN, para seguir desarrollando productos con las técnicas aprendidas, logrando el sostenimiento del proyecto. Pero además de esta voluntad de organizarse, debemos destacar la vinculación entre las mujeres artesanas y el Museo, que cumple así su objetivo de incorporar a la población, no solo en las actividades de defensa del patrimonio, sino en la gestación de iniciativas que inciden en el mejoramiento del nivel de vida personal y que contribuyen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Con una orientación y concepto basados en la memoria, la iconografía ancestral y la innovación en el diseño, se trabaja en miras de un significado y sentido de identidad, así como nuevas perspectivas para su desarrollo personal y grupal.

Destacamos el trabajo de SISAN hacia la protección del santuario arqueológico y del medio ambiente contribuyendo a su transmisión a generaciones futuras. Es de este modo, que la comunidad del entorno y sus dirigentes se convierten en aliados del museo para la protección del sitio. Considerando que el desarrollo humano se mide a partir del resultado de las acciones, en la calidad de vida y bienestar de las sociedades. El manejo del sitio debe generar alternativas sostenibles para el desarrollo de la comunidad del entorno sobre la base de la identidad, equidad y el mejoramiento de las condiciones de vida.



Las autoras agradecen a Carmen Rosa Uceda por la revisión de este artículo.

REFERENCIAS

- BARTOLOMÉ, O., Zabala, M. E., Casado, L., & Jeria, V. (2019). Dossier: Nueva Museología, Museología Social. *Revista Del Museo De Antropología*, 12(2), 123–128. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v12.n2.25236>
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural, en: E. Aguilar Criado (ed.), *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, 16-33, Junta de Andalucía/Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla.
- LOVAY, S. (2022). Museos en clave social. La construcción de redes en contextos complejos. *Revista de la Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe*, 9, 54-67.
- MINISTERIO DE Cultura (2020). *Florecer en el desierto*. Lima, 1-42, <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/1367?show=full>
- SOUZA CHAGAS, M. (2012). Museus, memórias e movimentos sociais. *Cadernos de Sociomuseología*, 41(41). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2654>

NOTAS

- 1 Sustainable Preservation Initiative (SPI) trabaja con mujeres de la comunidad local para fomentar el espíritu emprendedor y el desarrollo sostenible.
- 2 Museo del Ministerio de Cultura, ubicado en el departamento de Lambayeque en el norte del Perú.
- 3 Turismo Cuida patrocina iniciativas de turismo sostenible en Perú que generen beneficios en el destino, cuidando el patrimonio y empoderando a las comunidades locales.
- 4 KANI es un emprendimiento de jóvenes que brinda servicios de consultoría, capacitación y fortalecimiento a las comunidades de artesanas para posicionar la artesanía peruana como una herramienta de cambio social.
- 5 Documental financiado por la Unión Europea que retrata las acciones de artesanos sostenibles en tres países diferentes (Francia, India y el Perú) para el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.
- 6 En especial en nuestra participación como miembros del grupo de interés especial “Educación en museos y decolonialidad” – CECA LAC

Reflexiones sobre el legado de Paulo Freire

Olga Nazor, Argentina. *En representación del Comité Editorial*

5

RESEÑA

NOCHE DE LOS MUSEOS BUENOS AIRES, ARGENTINA

Foto: Soledad Amarilla / Ministerio de Cultura
de la Nación (Flickr)

Buenos Aires, 22 de octubre de 2022

Secretaría de Cultura, CC BY-SA 2.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>>, via Flickr



Paulo Freire en diálogo con los museos a través de sus obras



Olga Nazor

Argentina



En representación del Comité Editorial

Conservadora de Museos y Licenciada Gestión de Recursos Humanos. Catedrática en el área de la museología y la preservación del patrimonio. Fue presidente de ICOFOM LAC en el período 2014-2020. Miembro de la Junta de ICOFOM Internacional. Encargada editorial de Serie Teoría Museológica Latinoamericana: textos fundamentales de ICOFOM LAC. Profesora emérita de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina y de la Escuela Superior de Museología de Rosario, Argentina. Ha creado y actúa activamente como dirigente en organizaciones no gubernamentales enfocadas a la preservación del patrimonio y los museos.

Puede decirse que por unanimidad los miembros de este Comité Editorial hemos optado por sugerir algunos textos paradigmáticos de Paulo Freire como referencia bibliográfica concerniente a este número de Chaski que está dedicado al lema DIM 2024 *Museos por la educación y la investigación*. Un lema que pone en relieve no sólo la importancia de los museos como instituciones proactivas al aprendizaje, el descubrimiento y la comprensión cultural, sino que va más allá de ello porque se une también, como cada año lo hace ICOM, a dos objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que en este caso nos proponen *garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas*. Como así también *construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación (sic. ONU 4º y 9º)*. El hecho interesante, es que ésta propuesta que se desprende de la suma de DIM más los objetivos de desarrollo de Naciones Unidas, se vincula también de manera directa y proactiva con la definición de museo en sus propósitos de *apertura, accesibilidad, inclusión, fomento de la diversidad y la sostenibilidad, así como de participación de las comunidades*.

Todo esto nos presenta un combo interesante y muy sugerente para la reflexión y el análisis, pero en lo atinente a este espacio de recomendación bibliográfica, constituye un fuerte desafío por lo extenso de su abordaje.

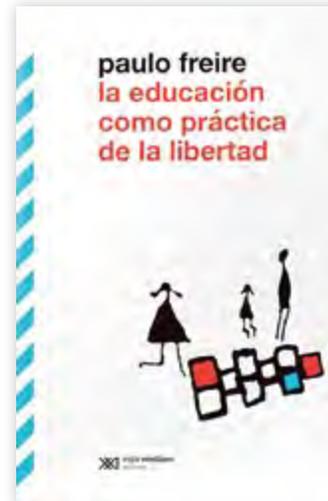
Este es el punto donde sale en nuestro auxilio la prolífica obra de Freire, pedagogo brasileño por nacimiento y universal por el alcance de su pensamiento que le valió numerosos doctorados *honoris causa* otorgados por universidades de tres continentes. Sólo por mencionar alguna de las distinciones recibidas recordamos que UNESCO le otorgó el *Premio de Educación para la Paz* y la Organización de los Estados Americanos el premio de *Educador de los Continentes*.

La obra de Freire tiene innumerables hilos de conexión con el hacer, el deber y el proceder del museo. Es por ello, que quienes estén o hayan estado vinculados a la

actividad o transitado por algún espacio de su incumbencia sabe de él, lo haya leído o no.

Freire interpela con frecuencia a los educadores -entre los que también se halla el museo por su rol de definición- pero también sugiere con delicada firmeza, como lo hace un maestro cuando conversa con otros colegas. Considera que *la educación no debería ser una simple transmisión de conocimientos, sino una práctica liberadora que permita a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica de su realidad y actuar para transformarla.* ¿Acaso no es literalmente lo que desde el museo se pretende? Podría decirse que en cada una de sus obras aguarda una reflexión aplicable al *métier* de la museología.

Sugerimos los textos “Cartas a quien pretende enseñar” y “La educación como práctica de la libertad” donde nos habla de la necesidad de involucramiento entre quien enseña y quien aprende en un espacio dialógico activo y de reflexión crítica inductora a fomentar la libertad de criterio y la autonomía de las personas para usarlas como herramientas de transformación de la realidad de cada sujeto social.



NOTA:

Algunos enlaces recomendados con entrevistas y material adicional.

PAULO FREIRE - Serie Maestros de América Latina <https://youtu.be/t-Y8W6Ns9oU>

PEDAGOGÍA CRÍTICA (Henry Giroux)- Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
<https://youtu.be/G6TFmtm9U1o>

PAULO FREIRE: pedagogía del diálogo https://youtu.be/Cz5_dujSuFQ

PAULO FREIRE, Pedagogía Crítica <https://youtu.be/9tn31BwTkF4>

ICOM LAC: *Una larga historia brevemente relatada... Algunos datos sobre la historia de la Alianza Regional del ICOM para museos de América Latina y el Caribe*

Yani Herreman, México



MUSEO ALEJANDRO GARCÍA CATURLA
REMEDIOS, CUBA.

Foto: Stephen Colebourne (Wikimedia Commons)

Stephen Colebourne from London, UK, CC BY 2.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0>>, via Wikimedia Commons

6

**40 AÑOS: UNA LARGA HISTORIA
BREVEMENTE RELATADA**

6

40 AÑOS: UNA LARGA HISTORIA BREVEMENTE RELATADA

CHASKI

NÚMERO
11

Entrevista Chaski. 23 agosto 2024

Una larga historia brevemente relatada...

*algunos datos sobre la historia
de la Alianza Regional del ICOM
para América Latina y el Caribe*



Yani Herreman · Editora

México



Arquitecta con Maestría en Historia del Arte por la UNAM y Maestría en Museología por la ENCRYM. Actualmente es candidata a Doctor en Historia del Arte por la UNAM. Docente en el Posgrado de Historia del Arte, Fac. de Filosofía y Letras; Docente y Miembro de la Junta Académica de la ENCRYM, INAH y docente en el posgrado de diseño arquitectónico de interiores. Universidad Motolinia. Miembro del Comité editorial de Museum Internacional ha escrito artículos en distintos idiomas para diversas revistas y libros. Fundadora de Chaski, primera época. Directora del Museo de Historia Natural de la Ciudad de México y Subdirectora de Patrimonio de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. México. Presidenta del Comité Nacional Mexicano y primera mujer presidenta del Comité Internacional de Arquitectura y Técnicas Museográficas, ICAMT;/ ICOM Secretaria fundadora del Secretariado Permanente del ICOM para América Latina y el Caribe (ICOMLAC); Vicepresidenta del Consejo Ejecutivo del ICOM.

“ La celebración en México de la Segunda Conferencia General de la Unesco, en 1947, constituyó un primer gran paso y sirvió para despertar el interés popular de aquellos dieciocho países hacia nuestra organización”.¹

El presente artículo sirve como preámbulo o encuadre de los comentarios hechos por Zulay Soto, la primera entrevistada en relación a la constitución del Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe.

La entrevista conmemora los 40 años del nacimiento de la organización regional que agrupa, en la actualidad a 19 Comités Nacionales ² y que se ha constituido como una presencia importante dentro del ICOM. El diálogo es de especial relevancia dada la escasa información acerca de este importante acontecimiento.

Cabe aclarar que la entrevistadora y autora del presente artículo formó parte del grupo de jóvenes participantes en la reunión llevada a cabo en La Habana, Cuba, en 1984, durante la cual se le nombró Secretaria Ejecutiva y la entrevistada, especialista en su campo, representa al grupo inicial del cual varios de sus miembros, desafortunadamente, han fallecido.

El breve artículo que enmarca el diálogo tiene como objetivo ubicar en tiempo y circunstancia la reunión convocada por Marta Arjona, entonces Directora de Patrimonio de Cuba.

Zulay Soto artista plástica quien fue Directora del Museo del Jade, Costa Rica, ha ejercido responsabilidades públicas y llevado a cabo una importante labor de difusión y promoción cultural en su país, dedicó tiempo y memoria para reconstruir los inicios del Secretariado.

La presente entrevista, tiene una primera y breve sección introductoria, a manera de prólogo, dedicado a la historia del desarrollo del ICOM dentro de América Latina.

La larga y rica historia del ICOM en la región ha ido de la mano de la UNESCO y del PNUD organizaciones que, en los inicios del Consejo, apoyaron y financiaron proyectos de gran trascendencia regional. El artículo denominado “Medio siglo de

museos en la UNESCO. Las recomendaciones de 1960 y 2015³ escrito por Ana Azor Lacasta⁴, es un documento esencial como guía para una historiografía sobre los museos y la museología latinoamericanos de la modernidad. En él se menciona una serie de tempranas reuniones y actividades de la UNESCO relativas a los museos en los cuales América Latina emerge con una propuesta innovadora con una franca orientación social.

1956, siguiendo a Azor Lacasta, fue un año importante ya que se llevó a cabo la Campaña Internacional de Museos, impulsada por el ICOM con apoyo de la UNESCO a la cual siguió la “Recomendación sobre los medios más eficaces para hacer los museos accesibles a todos”.⁵

Siguen múltiples cursos como el que se lleva a cabo en 1958: Seminario Regional de la UNESCO sobre la Función Educativa de los Museos⁶ presidido por Georges Henri Riviere, ya como Presidente del ICOM.

Los siguientes años marcan lo que expresó Marta Arjona cuando dijo “resulta esencial no perder de vista la historia de América Latina. Si se quiere contribuir a salvaguardar los valores culturales de nuestras naciones por medio de los museos, nos es necesario comenzar por salvar la verdad histórica”.⁷

En 1971 se establece el curso de capacitación de la OEA en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museología, en la Ciudad de México, al cual asistieron 225 profesionales de museos de la región como Michelle Arias, Venezuela; Sergio Durán, Ecuador, Luis Repetto, Perú y nuestra entrevistada, entre otros.

Los años setenta fueron de gran actividad cultural en la región que nos atañe. Para promover y difundir este acervo la UNESCO llevó a cabo un ambicioso plan en el cual se realizaron programas que resultaron ser base y pivote para el desarrollo de los museos. Sobresale la Mesa de Santiago de Chile, llevada a cabo en esa ciudad en 1972. Única en su género, marcó una nueva forma de abordar las responsabilidades fenomenológicas y sociales de la institución museal.

“La Mesa Redonda sobre el papel de los museos en la América Latina de hoy, organizada por la Unesco en Santiago de Chile en 1972, señaló en el plano regional un momento capital en la esfera de la museología. De modo significativo, esta reunión -sin lugar a dudas la primera en su género- había sido propuesta como un encuentro entre especialistas de los museos y especialistas de diversos campos de las ciencias naturales, sociales y aplicadas.

Este enfoque interdisciplinario, el único que conviene para tratar la realidad contemporánea, permitió que se llegara a la conclusión de que los museos de la región tenían una misión social particular que cumplir y que se formulara a la vez una definición del museo “en su integralidad”.⁸

Esta conclusión aplicable en cualquier contexto en el ámbito de América Latina exigió una transformación del papel de la institución y una completa reestructuración de las percepciones y de las concepciones hasta entonces vigentes.

La Casa del Museo (1972-1980), proyecto de Mario Vázquez y su grupo de trabajo, se crea en 1972 como resultado de los acuerdos de la reunión de la Mesa de Santiago.

Impulsados por la reunión chilena, se organizan varias reuniones regionales en las cuales se trata el tema de la alianza regional sin que, desafortunadamente, se llegara a un proyecto concreto. Fernanda Camargo escribe en 1973 “Con el fin de difundir nuevas ideas, se pensó en la formación de una Asociación de Museos de América Latina, que pese al entusiasmo de ciertos miembros no consiguió seguir en pie”.⁹

Esa década atestigua el fortalecimiento de la institución museal en la región. Figuras emblemáticas aportan su experiencia en el campo de los museos Latinoamericanos.¹⁰

En 1980, del 25 de octubre al 4 de noviembre, se lleva a cabo la 12 Conferencia General del ICOM en la Ciudad de México.¹¹ con el tema “Los museos y su responsabilidad con relación al patrimonio mundial”. En esta ocasión se reunió un número excepcional de miembros latinoamericanos quienes habían tenido poca oportunidad de dialogar entre sí: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico, Panamá, República Dominicana y Venezuela.¹² Junto con los presidentes de comités nacionales se reunió un número importante de miembros individuales. Michelle Arias plantea “la urgente necesidad de crear un mecanismo organizativo que permita una comunicación e intercambio efectivo y permanente de información y reflexión para la acción sobre la realidad museística de la región superando al vacío existente.”¹³

Ante la insistencia del grupo regional, el Comité Consultivo de ICOM ofrece contribuir económicamente a la organización de una reunión de comités nacionales latinoamericanos en 1982.¹⁴ Esta se lleva a cabo con la presencia de Hubert Landais,

Presidente de ICOM y Silvio Mutal, como observador representante del PNUD, Manuel Espinosa, Presidente de ICOM Venezuela y Director de CONAC Venezuela.¹⁵

La Asamblea General número 13 que se llevó a cabo en Londres, Reino Unido en 1983, del 24 de julio al 2 de agosto fue excepcionalmente importante para la región latinoamericana ya que en la sesión dedicada al grupo se discutió larga y acaloradamente sobre temas como la necesidad de reforzar la estructuración de una agencia regional. Dentro de esta Conferencia General se llevó a cabo lo que ahora conocemos como la segunda Reunión del Grupo dentro del cual participaron: Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, México, República Dominicana, Uruguay, Venezuela.¹⁶ Un gran número de miembros latinoamericanos y caribeños estuvieron presentes. En esta sesión Marta Arjona propuso y fijó fecha para una reunión de trabajo en La Habana que se llevaría a cabo el siguiente año.

En 1984, del 23 al 28 de marzo, en el Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba con la presencia de la Dra. Marcia Leyseca, Viceministra de Cultura de Cuba, Silvio Mutal, representante de PNUD, Clara Nieto de la UNESCO y Paulette Olcina en representación de Luis Monreal, Secretario General ICOM, se llevó a cabo la reunión de países de América Latina.

Entre los temas de la agenda destaca la constitución formal de una organización del ICOM, encargada de promover las actividades museales en América Latina y el Caribe:

“El Secretariado Permanente para países de América Latina y el Caribe es la estructura del ICOM integrada por los Comités Regionales de los países comprendidos en el área geográfico-cultural determinada por México, América Central, América del Sur y el Caribe.”¹⁷

De acuerdo al Acta Final de la III Reunión del Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe, estuvieron los siguientes países: Argentina, Costa Rica, Cuba, México, Panamá, República Dominicana, Puerto Rico y Venezuela.¹⁸

En esa misma reunión se eligió a una Secretaria Ejecutiva cuyo nombramiento recayó en Yani Herreman, de México.

A partir de la reunión de La Habana y la firma de la constitución del Secretariado Permanente del ICOM para países de América latina y el Caribe se han llevado a cabo

sesiones regionales que han otorgado solidez y permanencia a la hoy denominada Alianza Regional.

Destaco las primeras reuniones las cuales aseguraron la continuidad de la nueva organización. Gracias a ese esfuerzo común, se logró la consolidación del grupo latinoamericano dentro de la organización mundial.

1985. San José de Costa Rica (1984) Asistió Patrick Cardon, nuevo Secretario General del ICOM y Silvio Mutal, PNUD.

1986. Villahermosa, Tabasco, México. Reunión extraordinaria.

1986. Buenos Aires. Dentro de la 14 Conferencia General del ICOM, Buenos Aires, Argentina. Primera Reunión de ICOFOM-LAC.

1987. Santo Domingo, República Dominicana. Se acuerda la creación de una "Hoja Informativa."

1988. Cuenca, Ecuador. Yani Herreman, como Secretaria Ejecutiva presenta *Muslim* (Museos Latinoamericanos) que se convertirá en Chaski.

1989. La Haya. Dentro de la 15 Conferencia General. Se crea ICOFOM-LAC.

1990. Río de Janeiro, Brasil.

1991. La Paz, Bolivia.

1992. Quebec, Dentro de la 15 Conferencia General. Lucía Astudillo, Ecuador, asume la Presidencia del Secretariado y Yani Herreman es votada miembro del Consejo Ejecutivo del ICOM.

1993. Asunción, Paraguay.

1994. Cuenca, Ecuador.

Hasta aquí el resumen de los inicios de la actual Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe.

Lucía Astudillo asumió la presidencia del Secretariado de 1992 a 1998 y con entusiasmo continuó el mandato de la Reunión del Secretariado Permanente del ICOM para América Latina y el Caribe por medio de la organización de reuniones y tareas que permitieron que este nuevo cuerpo se estableciera definitivamente con el nombre de ICOM-LAC, designado por el Consejo Ejecutivo que posteriormente cambió al de Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe.

Entrevista a Zulay Soto,

*participante de la III Reunión
del Secretariado del ICOM para
América Latina y el Caribe*



Zulay Soto

Costa Rica Licenciada y Profesora en Artes por la Universidad de Costa Rica. Museógrafa en el Instituto Paul Coremans. Exconvento de Churubusco, México. Fundadora y Directora del Museo del Jade San José, Costa Rica. Fundadora del Comité Costarricense del ICOM y miembro del ICOMCR, y del ICOMOSCR. Actualmente funge como fiscal en la Junta del ICOMCR.

La entrevista a la Licenciada Zulay Soto Méndez, Fiscal de la Junta Directiva del Comité ICOM de Costa Rica¹⁹ con el que finaliza esta breve historia, constituye un valioso documento al que esperamos añadir, en un futuro próximo, el testimonio de otros personajes que forman parte de la historia de la Alianza.

YH. Yani Herreman

ZS. Zulay Soto

.....

YH. Cada uno de los miembros del grupo iniciador del entonces denominado Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe tenemos una historia propia. Inclusive provenimos de profesiones diferentes... ¿podrías hablar sobre tu caso?

.....

ZS. Ciertamente que cada uno de nosotros tenemos diferente formación académica, en mi caso me gradué de Licenciada y Profesora de Bellas Artes en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Costa Rica, y también hice un curso anual de Historia del Arte y otro de Arqueología de Costa Rica. En 1973 gané una beca para hacer estudios de Museografía en el Instituto Paul Coremans, en el ex Convento de Churubusco en México, con grandes maestros de la conservación de los bienes culturales como Luis Torres y los Museólogos Iker Larrauri y Felipe Lacouture y el museógrafo Alfonso Soto Soria. A mi regreso me tocó hacerme cargo de la creación del Museo del Jade el cual dirijo hasta el año de mi jubilación en el 2003. También fundé el Comité Nacional del ICOM en mi país en 1981.

.....

YH. La historia de los museos en América Latina es larga e importante pero indudablemente que la Mesa de Santiago de Chile, 1972, marcó un hito que tuvo cambió el desarrollo de la museología mundial.

A nivel regional indujo la reflexión sobre la práctica museal con resultados tan valiosos como la Casa del Museo²⁰

Desde el punto de vista del tema que nos ocupa, considero que la Mesa de Chile impulsó la consolidación, en 1984, del Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe. De igual forma promovió el apuntalamiento o creación de varios de los comités latinoamericanos y caribeños que se encuentran activos el día de hoy. ¿Podrías darnos tu opinión al respecto?

.....

ZS. Indudablemente que la Mesa de Santiago en Chile en 1972 fue crucial para la impulsar los movimientos en pro de la consolidación que llegaría a ser el Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe. Pero considero fundamental la XI Conferencia General del ICOM celebrada en México en 1981 donde firmamos el Acta Constitutiva de la Comisión preparatoria para la organización de una Asociación de los Comités Nacionales de los países de América Latina. Hubo una reunión preparatoria se llevó a cabo en Venezuela en 1982 convocada por el Comité Nacional y asistió el presidente del ICOM Hubert Landais y cuyo tema principal fue la coordinación de las actividades museológicas en América Latina, así como otra reunión preparatoria convocada por la presidenta del Comité Nacional Argentino Mónica Garrido de Cilley con la participación del secretario general del ICOM Luis Mondrian y se contó con la presencia de Iker Larrauri. En estas reuniones preparatorias se revisaron las estructuras técnicas y actividades de apoyo a los programas museológicos, etc. Todos estos trabajos preliminares fueron presentados por el secretario

general del ICOM en la XII Conferencia del ICOM que se celebró en Londres en el Barbican Center en su reporte del Período 1980-1983 en el capítulo de las actividades de los comités de América Latina. Al referirse a las reuniones preparatorias los participantes decidieron crear una Secretaría Latinoamericana provisional cuya tarea es doble:

- a. Preparar un proyecto de programa de actividades regionales para el período 1983-1986 que se presentará a los participantes latinoamericanos en la Conferencia General y en la 14 Asamblea General del ICOM de 1986.
- b. Estudiar formas de reforzar, en el futuro, la cooperación regional entre los comités nacionales del ICOM. Los participantes también expresaron el deseo de que el español sea adoptado como tercera lengua de trabajo del ICOM a partir de 1983. Todo esto fue aprobado en Esta Asamblea General de Londres, además de que se agregaran los países del Caribe.

YH. En La Habana se trataron temas y problemas comunes. Se revisaron proyectos inconclusos. Se abordaron problemas comunes como la dificultad de comunicación y la poca presencia de América Latina y el Caribe en el seno del ICOM. Se retomó el proyecto acordado en reuniones anteriores de diseñar un organismo latinoamericano con mayor autonomía del ICOM central...

un tanto a la manera del AFRICOM. ¿Podrías platicarnos al respecto?

ZS. La reunión en La Habana fue muy exitosa pues se tomaron medidas muy importantes para el seguimiento de los lineamientos de la nueva organización regional. Aquí se vio la coordinación de las actividades museológicas en América Latina y el Caribe, así como las estructuras técnicas y actividades de apoyo a los programas museológicos, así como la información, la documentación y se programó la siguiente reunión.

Fue en la tercera reunión del secretariado del ICOM para los países de América Latina y del Caribe convocada por nuestra admirada colega Doctora Marta Arjona, Directora de Patrimonio Cultural y presidenta del Comité Cubano del ICOM, en que se logró obtener más autonomía un tanto a la manera de AFRICOM, donde finalmente se nombró a la primera Secretaria a modo de presidenta regional, responsable de las operaciones de este nuevo organismo y que recayó en la Arquitecta Yani Herreman, del Comité Nacional Mexicano y aprobada por la representante del secretario general del ICOM Luis Monreal, Paulette Olcina.

YH. Tema central fue el proyecto de creación de un organismo, dentro del ICOM, compuesto por los comités regionales de América Latina y el Caribe. Después de una votación quedó aprobada la moción, así como la elección de una secretaria, a manera de presidenta regional, responsable



Marta Arjona (Cuba) y Claudia Nieto (Jefa Regional de Cultura para América Latina y el Caribe, UNESCO). Reunión realizada en Costa Rica en 1985.



Yani Herreman de México (Secretaría Ejecutiva) y Zulay Soto de Costa Rica, anfitriona de la reunión en el Teatro Nacional de Costa Rica en 1985.



Zulay Soto de Costa Rica, Patrick Cardón Secretario General del ICOM y Yani Herreman de México. En el Salón Dorado del Museo de Arte Costarricense, en la reunión posterior a la realizada en Cuba. 1985.

ICOM LAC: Una larga historia brevemente relatada... Algunos datos sobre la historia de la Alianza Regional del ICOM para museos de América Latina y el Caribe

de la operación del nuevo organismo, cargo que, después de una votación, recayó en mí persona. Paulette Olcina, representante de Luis Monreal, Secretario General de ICOM, presente durante las sesiones atestiguó el surgimiento de la nueva organización regional.

Cuáles son tus recuerdos de esos días de discusión intensa que corrió peligro de terminar, como reuniones anteriores, en proyectos ...

ZS. Mis mejores recuerdos son las visitas a los museos de La Habana, por su gran sentido didáctico e histórico, además de la gran mística de los profesionales de los museos cubanos. A cuarenta años de la XIII Reunión de La Habana, tenemos uno de los más gratos recuerdos a pesar de tantos colegas fundadores y pioneros que se nos han adelantado y que fueron cruciales en el nacimiento de la organización y para quienes tenemos un gran sentimiento de gratitud y su gran reconocimiento.

YH. Han pasado 40 años de la Reunión de La Habana. El plan de trabajo inicial se cumplió, lo cual consolidó al Secretariado. Los estatutos, responsabilidad de Milagro Gómez de Blavia, se redactaron y un plan de trabajo a cargo de mi persona impulsando, en primerísimo lugar, la comunicación entre comités: Surge *Muslim* antecedente de *Chaski*.

La invitación de Zulay Soto para llevar a cabo una sesión en Costa Rica resultó ser de capital

importancia para consolidar lo iniciado en La Habana.

¿Podrías ampliar esos años inmediatos a la constitución formal del Secretariado?

ZS. La tan exitosa reunión de La Habana me entusiasmó tanto que propuse a Costa Rica como sede de la próxima reunión por lo que en el año 1985 se llevó a cabo la IV Reunión del Secretariado Permanente del ICOM para los países de América Latina y el Caribe, que se inauguró en el Teatro Nacional y cuya sede fue el Museo del Jade del Instituto Nacional de Seguros. Con la presencia del Secretario General del ICOM Patrick Cardon, Clara Nieto directora de la oficina Regional de la UNESCO con sede en La Habana Cuba, Silvio Mutal, asesor técnico principal del PNUD, Gael de Guichen del ICCROM y la Arquitecta Yani Herremán, Secretaria Ejecutiva del Secretariado del ICOM para Latinoamérica y el Caribe.

Asistieron los presidentes y representantes de los comités de Argentina Venezuela, República Dominicana Puerto Rico, Panamá, Nicaragua y El Salvador. Contamos con la numerosa participación de los miembros del Comité Nacional del ICOM y todos los museos nos ofrecieron su generosa y entusiasta colaboración. En esta reunión se le dio prioridad a la revisión del proyecto de programa de actividades regionales desde 1983 a 1986 que se presentaría en la 13ª Asamblea General que se llevó a cabo en Buenos Aires Argentina y en la cual estuvimos presentes. Aquí se consolidaron los lineamientos iniciados en La Habana.



Participantes de la reunión en Costa Rica entre las cuáles están Marta Arjona de Cuba, Ayde Venegas de Puerto Rico, Zulay Soto de Costa Rica, Milagro Gómez de Venezuela y Yani Herreman de México. 1985.

ICOM LAC PRESIDENTES:

- 1984 - 1989: Yani Herreman, México, Secretariado permanente del ICOM para Países de América Latina y el Caribe, ICOM-LAC.
- 1989 - 1995 : Lucía Astudillo de Parra, Ecuador, Secretariado permanente del ICOM para Países de América Latina y el Caribe, ICOM-LAC.
- 1995 - 2001 : Lorena San Román, Costa Rica, Organización Regional del ICOM para Países de América Latina y el Caribe, ICOM-LAC.
- 2002 - 2007 : Luis Repetto Málaga, Perú, Alianza Regional de América Latina y el Caribe. ICOM-LAC.
- 2008 - 2013 : Beatriz Espinoza Neupert, Chile, Alianza Regional de América Latina y el Caribe. ICOM-LAC.
- 2013 - 2016 : Lucia Astudillo Loor, Ecuador, Alianza Regional de América Latina y el Caribe. ICOM-LAC.
- 2017 - 2019 : Samuel Franco Arce, Guatemala, Alianza Regional de América Latina y el Caribe. ICOM-LAC.
- 2020 - 2025 : Beatriz Espinoza Neupert, Chile, Alianza Regional de América Latina y el Caribe. ICOM-LAC.



NOTAS

- 1 En esa ocasión participaron Bélgica, Brasil, Canadá, Checoslovaquia, China, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Italia, México, Noruega, Perú, Polonia, Suecia, Suiza y EEUU.
- 2 Guatemala, Haití, el Salvador, Barbados, México, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Brasil, Colombia, Uruguay, Costa Rica y Cuba.
- 3 El artículo se puede consultar en *Museos.es. Revista de la subdirección de museos estatales*, No. 11-12, 2015-2016, 213-228 pp.
- 4 Ana Lazor Lacasta, es Licenciada en Historia y Posgrado en Educación en Museos; actualmente desempeña su labor en la Subdirección General de Museos Estatales en España. Algunos de sus publicaciones son: *Actas de la Segunda Jornada de Formación Museológica. Colecciones y Planificación museística: propuestas para un tratamiento integral* (2010).
- 5 *Conferencia General, Resoluciones*, 11 reunión, UNESCO, París, 1960, 125-128 p.
- 6 *Seminario Regional de la UNESCO sobre la función educativa de los museos*, del 7 al 30 de septiembre, en el Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro, contó con la participación de 18 museólogos y educadores provenientes de 8 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, México, Paraguay y Venezuela
- 7 Marta Arjona, “Desarrollo de los museos y política cultural: objetivos, perspectivas y desafíos”, *Museum*, Vol. 34, No. 2, 1982, 75 p.
- 8 Mario E. Teruggi, *Museum*, Vol. xxv. No. 3, 1973, 132 p
- 9 Camargo Moro, Fernanda, “Nuevas maneras de organizar los museos en América Latina”, *Museum*, Vol. xxxiv, No. 2, 87 p.
- 10 Reyna Torres de Arauz, arqueóloga, Directora de Patrimonio Nacional de Panamá; Manuel Espinosa, Director del Instituto de Cultura de Venezuela; Luis Lumbreras arqueólogo, director del Museo de Arqueología de la Universidad de San Marcos, Perú; Mario Vázquez, Museo Nacional de Antropología, México; Marta Arjona, Directora Patrimonio de Cuba; Grete Mostny, Directora Museo Nacional de Historia Natural, Chile; Gloria Zea de Uribe (Directora del Instituto Colombiano de Cultura.). Más tarde, surgen figuras importantes de Brasil como Fernanda Camargo Moro, Doctora en Arqueología Romana, Presidenta ICOM Brasil; Lourdes Novaes, Profesora adjunta en la Escuela de Museología, directora de Museología de la Dirección General de Museos; Waldissa Russio, investigadora de la Fundación Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de Sao Paulo (FESPSP); Tereza Scheiner, profesora de museología en la Universidad (que posteriormente sería UNIRIO); Hernán Crespo Toral, Arquitecto Director Fundador del Museo Nacional de Ecuador, Director de la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe, Lucía Astudillo, Directora del Museo de los Metales, Ecuador; Nelly de Carolis, Claudia Cabouli, Mónica Garrido, Argentina; Luis Repetto, director Museo de Arte Popular, Perú; Beatriz Espinosa, Chile e Ivo Marovich, Lina Nagel; y la que escribe, de México.
- 11 Una Conferencia General Intermedia se llevó a cabo en la Ciudad de México en 1947.
- 12 Carlos María Gelly y Obes, Argentina; Fernanda Camargo de Moro, Brasil; Inés Flores de Carvajal, Colombia; Zulay Soto, Costa Rica; Marta Arjona, Cuba; David Vela, Guatemala; Mario Vázquez, México; Reyna Torres de Arauz, Panamá; Eugeni Pérez Montas; y Manuel Espinosa, Venezuela.

- 13 Michele Arias, Bernard "Antecedentes para la creación del Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe" en *Review. Revista trianual ICOM LAC*, 1992-1995, 4 p.
- 14 *Actes de la 12 Conférence générale et la 13 Assemblée générale du Conseil international des musées*, México, 25 octubre - 4 novembre, 1980, 157 p. Arias Bernard, Michelle. Antecedentes para la creación del Secretariado del ICOM para América Latina y el Caribe. Revisión-Review. Organización Regional para América Latina y el Caribe. Revista Trianual. ICOM-LAC. 1992-1995.p.4
- 15 Ibidem, 5 p.
- 16 De Argentina Mónica Garrido; Brasil Fernanda Camargo Moro y Lourdes do Rego Novaes; Colombia Hernán Gil Pantoja; de Costa Rica, Zulay Soto; Chile, Branko Marinov; Cuba, Marta Arjona; Guatemala, David Vela; México Fermín Reygadas y Yani Herreman; República Dominicana, Eugenio Pérez Montas; Uruguay, Fernando O. Asunsao; Venezuela, Manuel Espinosa, Milagro Gómez de Blavia y Michelle Arias.
- 17 *Comite Cubano del ICOM, III Reunión del Secretariados permanente del ICOM para países de América Latina y El Caribe*, La Habana, Cuba, marzo 23-24, 1984.
- 18 En las actas del *Tercera Reunión del Secretariado permanente del ICOM para Países de América Latina y el Caribe*. Ciudad de La Habana, marzo 23-28 de marzo de 1984 se mencionan 20 participantes y 4 observadores: uno del ICOM, dos de la UNESCO y uno del PNUD. Guiomar Valverde de Urgell, Sara G. M. Bomchil y Mónica Garrido de Argentina; Zulay Soto, Costa Rica; Demetrio Toral, Panamá; Moisés Soto y María Nieves Sicart, José Miguel Russo, Gustavo Lara Tapia, República Dominicana; Marta Arjona, Antonio Pérez Ávila, José Linares Ferrera, Nilda Alba Arango, María Teresa Iglesias, Cuba; Zulay Soto, Costa Rica, Yani Herreman, México; Demetrio Toral, Panamá; Haydee Venegas, Puerto Rico; Milagro Gómez de Blavia, Michelle Arias y Miriam Robles Álvarez, Venezuela.
- 19 29 de julio de 2024.
- 20 Ordoñez Coral, "La Casa del Museo, México D.F.", *Museum*, Vol. 27, No. 2, 1975, 71-77 pp. Para posteriores lecturas se recomienda "La Casa del Museo: un proyecto museal extramuros en albores de la crítica decolonial". Leticia Pérez Castellanos en *Museum International: towards decolonisation*, vol.74, iss 3-4, 2022, 36-47 pp.

Comité editorial



Yani Herreman · *Directora Editorial*

México



Arquitecta con Maestría en Historia del Arte por la UNAM y Maestría en Museología por la ENCRYM. Actualmente es candidata a Doctor en Historia del Arte por la UNAM. Docente en el Posgrado de Historia del Arte, Fac. de Filosofía y Letras; Docente y Miembro de la Junta Académica de la ENCRYM, INAH y docente en el posgrado de diseño arquitectónico de interiores. Universidad Motolinía. Miembro del Comité editorial de Museum Internacional ha escrito artículos en distintos idiomas para diversas revistas y libros. Fundadora de Chaski, primera época. Directora del Museo de Historia Natural de la Ciudad de México y Subdirectora de Patrimonio de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. México. Presidenta del Comité Nacional Mexicano y primera mujer presidenta del Comité Internacional de Arquitectura y Técnicas Museográficas, ICAMT;/ICOM Secretaria fundadora del Secretariado Permanente del ICOM para América Latina y el Caribe (ICOMLAC); Vicepresidenta del Consejo Ejecutivo del ICOM.



Leonardo Mellado · *Comité Editorial*

Chile



Museólogo, educador patrimonial, curador, académico, historiador, músico, investigador y consultor. Miembro del Directorio del Comité Chileno de Museos ICOM– Chile (Vicepresidente 2013-2016 y 2017-2019. Presidente 2020-2022, 2023-2025). Miembro de ICOFOM y del MINOM. Integrante del Comité organizador de los Congresos de Educación, Museos y Patrimonio (2005-2007-2009-2011-2013-2015-2017-2019). Miembro fundador del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA-CHILE (2005). Evaluador Museum Internacional. Es parte del Consejo Asesor de museos del Sistema Nacional de Museos de Chile. Fue director ejecutivo del Museo Violeta Parra y actualmente es Coordinador de Vinculación con el medio del Archivo Nacional de Chile.



Olga Nazor · *Comité Editorial*

Argentina



Conservadora de Museos y Licenciada Gestión de Recursos Humanos. Catedrática en el área de la museología y la preservación del patrimonio. Fue presidente de ICOFOM LAC en el período 2014-2020. Miembro de la Junta de ICOFOM Internacional. Encargada editorial de Serie Teoría Museológica Latinoamericana: textos fundamentales de ICOFOM LAC. Profesora emérita de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina y de la Escuela Superior de Museología de Rosario, Argentina. Ha creado y actúa activamente como dirigente en organizaciones no gubernamentales enfocadas a la preservación del patrimonio y los museos.



Armando Gagliardi · *Comité Editorial*

Venezuela



Historiador del arte y museólogo. Profesor de museología en las Universidades: Central de Venezuela, Francisco de Miranda y José María Vargas. Director de la Escuela de Museología de la Universidad José María Vargas. Ha trabajado en la Dirección de Museos del Consejo Nacional para la Cultura, Sistema Nacional de Museos de Venezuela, como director del Museo de Bellas Artes de Caracas, Museo de Arte Coro y la Fundación Museos Nacionales. En la actualidad es presidente del Comité Venezolano del Consejo Internacional de Museos de Venezuela (2023-), editor y articulista de la revista Museos.ve. de la Fundación Museos Nacionales (2019-) y miembro del Comité Académico del Postgrado de Gestión y Políticas Culturales Universidad Central de Venezuela (2020-).



Julián Roa Triana · *Comité Editorial*

Colombia



Museólogo y diseñador. (Diseño gráfico, Universidad Nacional de Colombia 2006 / MSc en Museología, Universidad de Gotemburgo, Suecia 2012). Ha desarrollado proyectos desde 2004 para diferentes museos y organizaciones en Colombia, Perú, Bosnia-Herzegovina, Albania y República Dominicana. También ha sido docente-investigador de la Facultad de Estudios del Patrimonio Cultural - Universidad Externado de Colombia. Trabajó como asesor en museología, sostenibilidad, diseño de exposiciones y creación de museos para el Ministerio de Cultura de Colombia asesorando la creación del Museo Afro de Colombia y el área de proyectos del Museo Nacional de Colombia. Fue cocreador del Museo Panóptico de Ibagué. Es miembro de la junta directiva de la Alianza Regional ICOM para América Latina y el Caribe ICOM-LAC. Actualmente es consultor en museografía para el proyecto del BID “Programa integral de desarrollo turístico y urbano de la ciudad colonial de Santo Domingo”.



Amelia Rodríguez · *Asistente de Edición*

Costa Rica



Máster en Artes con especialidad en Museos y Colecciones por la Universidad de Leiden, y Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Costa Rica. Tiene estudios formales en Diseño Industrial y Comunicación Visual, Gestión de Colecciones e Innovación. Es miembro de ICOM Costa Rica desde 2017, y ha colaborado con diversos museos en iniciativas relacionadas con gestión de colecciones, diseño de exhibiciones y atención a públicos. Tiene experiencia en gestión de proyectos culturales y creativos, y de preservación del patrimonio. Colabora con la revista Chaskí como Asistente de Edición desde 2022.

ICOM consejo
internacional
de museos
LAC



CHASKI

Revista de la Alianza Regional del ICOM para América Latina y el Caribe