



Indisciplinar los museos

**Experiencias y reflexiones
desde una mirada psicopedagógica**

María Fernanda Melgar y Romina Elisondo

Compiladoras

Indisciplinar los museos : experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica / María Fernanda Melgar ... [et al.] ; compilación de María Fernanda Melgar ; Romina Cecilia Elisondo. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2021.

Libro digital, PDF - (Académico Científica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-446-4

1. Museos. 2. Educación Informal. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Melgar, María Fernanda, comp. II. Elisondo, Romina Cecilia, comp. CDD 060.7

2021 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601
(X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar



Primera edición: *agosto de 2021*

ISBN 978-987-688-446-4

Esta publicación cuenta con los avales de la
Dra. Analía Chiecher (UNRC)
y la Dra. Paola Paoloni (UNRC)



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Equipo Editorial

Secretaría Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

Prólogo

Educar en museos. Tiempos de aguas turbulentas, puertos inesperados y nuevas atmósferas.

Silvia Alderoqui.....5

Reflexiones iniciales

Indisciplinar los museos. Experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica.

María Fernanda Melgar y Romina Cecilia Elisondo.....16

Capítulo 1

Museos e infancias. Estudios en visitas escolares y familiares

Luciana Belén Peralta43

Capítulo 2

Despertar el recuerdo. El museo como espacio de inclusión para personas con Demencia Tipo Alzheimer

María Celeste Barrera Pignedoli, Luz Abigail Crespo,

María Fernanda Melgar y María Laura de la Barrera.....61

Capítulo 3

Museos virtuales y experiencias de formación. ¿Qué dicen los estudiantes?

Clarisa Moreira y Luciana Belén Peralta82

Capítulo 4

Ampliar la mirada. La educación museística entre vitrinas y pantallas

Silvia Burgos, Gabriela Pedernera y Paula Belén Esquivel.....98

Reflexiones de cierre

Miradas psicopedagógicas finales

Romina Cecilia Elisondo y María Fernanda Melgar113

Prólogo

Educación en museos

Tiempos de aguas turbulentas, puertos inesperados y nuevas atmósferas

Silvia Alderoqui

El contexto como oportunidad

El contexto pandémico del 2020 produjo grandes crisis y también oportunidades. En el ámbito particular de la educación en los museos, supuso el desafío de inventar —o al menos intentarlo— experiencias museales en las pantallas. Al mismo tiempo, obligó a la formación acelerada en los lenguajes digitales y abrió espacios de reflexión tal vez inéditos en algunos equipos.

Desde Río Cuarto, una ciudad de la provincia de Córdoba, Argentina, este grupo de autoras produjo un libro. Está compuesto por textos que intentan problematizar las prácticas educativas de los museos, impulsar la reflexión, la investigación académica y no académica y los procesos de documentación de las prácticas tan necesarios para la profesionalización de las áreas educativas de los museos. Ellas miran y piensan sobre proyectos con diversos alcances y públicos.

En estas primeras páginas, yo las voy a mirar en su proceso reflexivo que intenta dar cuenta de un aspecto relevante de la educación en museos: la reflexión y el aprendizaje con los pares.

Hagamos un poco de historia. Hace ya unos 40 años el trabajo educativo con los públicos de museo inició un camino de diversificación de funciones más allá de la coordinación de visitas guiadas y comenzó a concebirse como algo más que la transmisión de los contenidos elaborados por los curadores de una exposición. En forma progresiva, comenzaron a tenerse en cuenta las necesidades de los diferentes segmentos de público para evaluar y diseñar exhibiciones y proveer programas educativos más adecuados.

Sin embargo, hoy ya sabemos que si solo concebimos la relación entre educación y públicos como una cuestión de necesidades y servicios el concepto se empobrece. Por eso, cuando las áreas educativas se complejizan y se perfilan otras dimensiones de actuación, los espacios de trabajo adquieren nuevas denominaciones más acordes con estas nuevas funciones: comunicación educativa, mediación cultural, programas y políticas de público, curaduría educativa, curaduría de visitantes, etcétera.

Las autoras que se dieron cita en este libro provienen de diversos campos del saber: la educación, la psicopedagogía, la psicología, la comunicación social, la antropología, las neurociencias, la educación en museos, entre otros, y coinciden en diversas actividades de docencia, formación, capacitación y creatividad. Los textos están escritos desde dentro y fuera del museo y abarcan diferentes destinatarios —grupos escolares y familiares, personas con Alzheimer, estudiantes, educadores de museos, etc.— y escalas que se centran tanto en la práctica cotidiana como en algún aspecto de la educación museológica observado como objeto de indagación. En cada caso, despliegan el resultado de reflexiones acerca de los museos como espacios de creatividad y apren-

dizaje para las infancias; la indagación de percepciones sobre el rol de los museos y los tratamientos terapéuticos; la contribución de la psicopedagogía en la programación educativa museal; los museos virtuales y los ensayos y hallazgos de nuevas experiencias realizadas a partir de la emergencia de la pandemia de 2020.

Dentro de las nuevas funciones del campo educativo en los museos, quiero destacar uno de los cambios más recientes: el reconocimiento de la importancia de la elaboración de la política educativa de museo. Producir una política educativa de museo, formulada en función de sus públicos, supone pensar en sus derechos y plantear estrategias acerca de cómo la curaduría, la museografía, el diseño y la conservación, entre otras actividades, contribuyen y pueden desarrollar prácticas educativas. De lo que se trata es de alcanzar una mayor comprensión acerca de la responsabilidad educativa del museo, el enriquecimiento y ampliación de las dimensiones de experiencias de todas las personas y de generar un clima de entusiasmo positivo acerca de que el diálogo entre los conservadores, curadores, científicos y los educadores puede tener excelentes resultados para los diversos públicos. Ahora bien, es curioso constatar que muy pocos museos tienen políticas educativas elaboradas.

Al comienzo del libro, María Fernanda Melgar y Romina Elisondo aportan una serie de claves e ideas que bien podrían delinear una política educativa de museo al amparo de las siempre imprescindibles y necesarias *musas*. Como bien señalan las autoras, en estos momentos de aguas turbulentas y puertos inesperados, el concepto de educación expandida y las prácticas de educación patrimonial creativas son una excelente vía para la construcción de la demanda cultural y la creación de atmósferas que potencien la complejidad de la experiencia museal teniendo en cuenta las voces de los públicos.

La práctica reflexiva como creación de comunidad profesional

Una política educativa de museo tiene que concebirlo como un ambiente y *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) donde los procesos de aprendizaje involucren al conjunto de los profesionales que allí trabajan.

Como señalan Melgar y Elisondo, aprendemos con otros. Ellas se preguntan acerca de las prácticas creativas posibles de ser desarrolladas en los museos y yo me pregunto, retomando sus palabras, acerca de las prácticas divergentes, alternativas y novedosas posibles de ser trabajadas en la reflexión con colegas. Buena parte de la formación de educadores y educadoras de museo sucede en el transcurso de experiencias que habitualmente no se consideran como parte de su educación profesional, pero que se transforman en aprendizajes, es un aprender haciendo, resolviendo problemas y desafíos específicos.

Cuando los profesionales de museos aprenden entre sí, los museos se convierten en *instituciones que aprenden*.

Una de las formas para desarrollar procesos creativos de aprendizaje es la investigación de la propia práctica, que en este caso culmina con la edición de este libro. La propia práctica se investiga por medio de la *práctica reflexiva* (Schön¹⁹⁸²), un método de aprendizaje de investigación-acción que invita a la colaboración y al examen crítico de los supuestos sobre prácticas, valores, conceptos con el fin de obtener información para las acciones en curso, nuevos programas y desarrollos.

En la práctica profesional reflexiva, los aprendizajes se vuelven significativos como consecuencia de las investigaciones tanto personales como colectivas que se alojan en las conversaciones abiertas, debates y negociaciones entre pares dentro de contextos situados específicos. Es un tipo de investigación particular que reconoce y pone a prueba los conocimientos prácticos volviéndolos explícitos, promueve su comprensión colectiva y detecta funcionamientos viciados o vacíos de significado para su mejora y transformación (Carr, 2006).

En este libro, Luciana Belén Peralta presenta el relato de una investigación personal en la que se dedica a mirar las visitas de grupos escolares y familiares al museo Barrilete de la ciudad de Córdoba, esto desde una perspectiva psicopedagógica. Sus aportes refuerzan investigaciones realizadas en el campo museológico acerca del papel activo de las niñas y los niños, pero sobre todo enfatiza la importancia del rol de mediación que puede ser llevado a cabo por los adultos acompañantes, ya sean docentes o familiares. También deja abiertas reflexiones acerca de la importancia de trabajar en torno a las miradas, algunas veces estereotipadas, que los museos construyen sobre las familias y los docentes.

Producir conocimiento acerca de las visitas escolares y familiares es muy necesario para diseñar programas educativos inclusivos y participativos que acorten las distancias y desencuentros entre las lógicas habituales de los museos y las escuelas y, sobre todo, para visibilizar el rol de los docentes durante las visitas en cuanto a las posibilidades que les brinda la observación de la dinámica de sus estudiantes en un ámbito diferente al escolar para descubrir otros intereses y aprendizajes y potenciarlos luego en el aula.

La práctica reflexiva es una postura que permite “mirarse” algo casi permanente. Independientemente de lo que cueste llevarla a cabo o sus resultados, es una forma de ser profesional en la que la reflexión es parte del ejercicio cotidiano del oficio (Perrenoud, 2007).

Cuando se inicia este tipo de prácticas se visualizan las diferentes ideas, interpretaciones, imaginarios y creencias sobre el papel de la tarea educativa que aparece en los discursos y prácticas museales. Generalmente, se observa una distancia entre lo que se pretende hacer y aparece formulado a nivel institucional y lo que sucede en la acción. En ocasiones, de no mediar procesos críticos, las propias prácticas de interpretación del equipo educativo terminan perpetuando los modelos tradicionales.

Es necesario observar el trabajo cotidiano como objeto de investigación y como parte de la política educativa institucional para poder sistematizarlo y producir conocimiento. En este sentido, podemos convertir en proyecto de indagación a las visitas guiadas y a las propuestas de visita, experimentando y cambiando las preguntas que formulamos, la dirección de los itinerarios y evaluar cuándo logramos acercarnos más a los objetivos que formulamos.

Suele suceder que luego de diseñadas y puestas en práctica las actividades educativas de los museos permanecen muy parecidas a sí mismas, generando aburrimiento en los responsables de llevarlas a cabo, ya sea que los llamemos guías, mediadores o educadores. Una de las formas de contrarrestar esto es someterlas a procesos de observación y registro planificados por temporadas acotadas —por ejemplo, todos observan la actividad en una sala durante cierto período de tiempo utilizando diversas herramientas como diarios de campo, construcción de indicadores observables, etcétera— seguidos de momentos de reflexión y documentación.

En este tipo de reflexiones no importan tanto las categorías académicas de análisis, sino el modo de enfrentarse a las variables reales del trabajo museal. Por eso decimos que la investigación de la propia práctica tiene criterios de calidad diferentes a los de la investigación académica. Por una parte, se desarrolla a partir de las propias acciones y está guiada por la preocupación acerca de los resultados de esas acciones; por otra, los aportes y formas de conocimiento de todos los involucrados son tenidos en cuenta, todos los participantes son expertos que interpretan señales, alumbran comprensiones o revelan confusiones. La cuestión que guía este tipo de indagaciones es cómo mejorar las prácticas cotidianas, cómo dar luz a nuevos proyectos compartidos.

Otro aspecto muy importante tiene que ver con los modos de comunicación de los hallazgos que circulan en un primer momento entre la comunidad de pares que funciona de algún modo validando estos procesos de aprendizaje (Bradbury, 2010). Comunicar y someter al análisis y discusión con otros colectivos de educadores de museo es una oportunidad y forma de validar y difundir el conocimiento generado a partir de cada una de las prácticas que se reflejan en este libro.

Por ejemplo, María Celeste Barrera Pignedoli, Luz Abigail Crespo, María Fernanda Melgar y María Laura de la Barrera suman una nueva experiencia en el marco del papel de los museos como estrategia de tratamiento no farmacológico en la calidad de vida de las personas mayores¹ aportando reflexiones que se agregan a otras incipientes experiencias que vienen realizando equipos de educación de museos en otras partes del país. Las autoras también dan cuenta del trabajo de consulta llevado a cabo con representantes de la comunidad como son los profesionales médicos y psicopedagógicos, los familiares y acompañantes de las personas con Alzheimer, especialistas en arteterapia, etcétera.

Este último aspecto es fundamental. La práctica reflexiva no se trata solo de hablar con nosotros mismos, *de mirarnos el ombligo*. Debemos *escuchar a muchos más socios de la comunidad*, voces fuertes de las organizaciones aliadas a los museos, activistas de la comunidad. Se trata de la construcción de puentes de confianza, de un “nosotros”. De lo contrario, el museo vuelve a caer en una zona de confort donde ocupa

1 Programa *Palabras Mayores* del Malba <https://www.malba.org.ar/visitas-para-adultos-mayores/> ; Proyecto *Rizoma* del Museo Moderno <https://museomoderno.org/personas-mayores/> ; programación de los museos nacionales llevada a cabo en el año 2019 a propósito de la campaña *Mayores en acción* <https://www.cultura.gob.ar/mayores-en-accion-actividades-para-personas-mayores-en-los-museos-naci-8377/>

un centro imaginario, con todos los demás en la periferia, como beneficiarios pasivos.

El *tiempo para instalar las prácticas reflexivas* tiene que ser construido en las organizaciones y ser visto como una parte integral y continua del trabajo profesional dentro de las formas normales de la organización. Una vez iniciados, estos procesos tienen que ser observados y acompañados muy de cerca con herramientas propias de la investigación-acción y de la construcción de espacios colaborativos. Cuando este tipo de prácticas se convierten en parte del trabajo cotidiano, nos disponemos a escuchar las preguntas que educadoras y educadores de museo se formulan, los modelos de interpretación que usan para entender lo que hacen, mejorar su práctica, lograr cambios críticos y desarrollar conocimientos específicos sobre las acciones de mediación en museos, dejar de hacer rutinas que ya no sirven. El énfasis se da en los cambios a través de la acción, es una reflexión generativa, la teoría surge de la práctica reflexiva e intencional sobre la práctica lo que permite que los profesionales en los museos tengan mayor conocimiento del impacto de sus acciones en los públicos.

Un ejemplo de este tipo de aprendizajes puede ser observado cuando Clarisa Moreira y Luciana Belén Peralta analizan los obstáculos detectados por los estudiantes con relación a la navegación de las páginas de los museos virtuales. Uno de ellos refiere a “no conocer cómo visitar un museo virtual”, algo que seguramente está naturalizado en quienes pertenecemos a este colectivo de usuarios y profesionales de museos y, sin embargo, no es generalizable a toda la comunidad y es una señal para los diseñadores de esos sitios virtuales para volver más accesibles sus modos de navegación.

Reflexiones en este sentido son las que permiten hacer cambios en el trabajo cotidiano. De este modo los museos se convierten en organizaciones de aprendizaje de profesionales reflexivos cualificados (Eneritz López y Kivatinetz²⁰⁰⁶). Este dispositivo, aplicado a los educadores de museo como comunidad de práctica, sostiene la creatividad crítica cotidiana en el hacer. Posicionarse en una actividad crítica significa que la reflexión y deconstrucción de situaciones y contextos, etc., se realiza para construir nuevas prácticas, conocimientos, perspectivas y futuros para incorporar en el trabajo propio y en las instituciones (Semedo y Ferreira, 2002).

La documentación como visibilización

En la práctica reflexiva de la educación en museos, es necesario —diría imprescindible— documentar las prácticas más allá de su observación y descripción. Como educadores y mediadores, observamos continuamente el comportamiento de los públicos, pero no siempre documentamos estas observaciones. Falta de tiempo, falta de reconocimiento, falta de ideas de cómo convertir esas impresiones en conocimiento productivo para ser utilizado en otro momento.

La documentación narrativa de experiencias sirve para recuperar, validar y hacer públicos los haceres y los saberes que se construyen en las prácticas con los públicos, al mismo tiempo que es una estrategia para “abrir” la práctica educativa a la indagación y a nuevos modos de “decir” el conocimiento.

Las diferentes formas de documentar presentes en este libro recortan algo para contar. Poner por escrito, como hacen las autoras, la práctica profesional y hacerla pública reviste especial valor, porque ayuda a revisar lo hecho, interroga la experiencia para resignificarla e ilumina espacios para la actitud crítica y el cambio. La sistematización de experiencias permite reconocer el valor del propio trabajo y encontrar nuevas referencias —o fortalecer las que se poseen— en las prácticas de otros profesionales de la educación en museos.

Por eso es necesario documentar y observar las visitas en los museos y el mundo alrededor de ellas como por primera vez, haciendo uso de múltiples lenguajes y diferentes maneras de representar y expresar el pensamiento a través de diversos medios y sistemas simbólicos (Rinaldi, 2006). Tomar notas, coleccionar evidencias, hacer dibujos y ensayos fotográficos, registrar hallazgos, identificar patrones, analizar estrategias, describir lo que atrae más...

Esta documentación sirve para pensar, aprender y hacer visibles y negociables los intereses de los públicos y, en una escala profesional, evaluar el trabajo cotidiano y compartir en la reflexión del equipo educativo y de mediación cultural. Por este motivo, más allá del registro y las anécdotas, opiniones y los “me parece que...”, hay que convertir las narrativas de los visitantes en insumos para el diseño de nuevos guiones de visita y dispositivos participativos, los comentarios del libro de visi-

tantes en contenido de reflexión, las respuestas a las preguntas formuladas en las redes sociales en programas educativos.

Es el caso reflejado por Burgos, Pedernera y Esquivel, quienes sostienen la necesidad de disponer de conocimiento sistemático sobre los públicos como insumo para la programación educativa del museo. Y en el caso particular de la pandemia, con toda la información recolectada en años anteriores en el Museo de Antropología de la ciudad de Córdoba pudieron producir materiales educativos digitales en formatos de cartillas y hojas de trabajo. Sus reflexiones avanzan en el sentido de la dificultad de registro de uso y repercusión de estas propuestas y en la necesidad de pensar formatos más accesibles. Preocupadas por la retroalimentación sobre el uso de los materiales, el equipo diseñó instancias virtuales en las que pudieron recuperar la voz de los destinatarios-protagonistas.

Cuando documentamos, dejamos huella de nuestros procesos de conocimiento y hablamos de nuestra identidad, nos aseguramos el escuchar y ser escuchados por los demás. Hacemos visible, en este caso por medio de un libro, los modos en que desarrollamos el oficio de educar en el museo y los componentes novedosos y originales de nuestros aprendizajes como señalan Melgar y Elisondo.

La duda como programa de investigación-acción

Quisiera terminar estas palabras enfatizando la necesidad de sostener, al interior del trabajo cotidiano de los equipos de educación, la *duda* y la *sospecha* sobre lo que estamos haciendo como programa de investigación sobre la propia práctica.

Cualquier investigación necesita de una pregunta específica que guíe el análisis, la interpretación y las observaciones grupales e individuales y permita alojar las múltiples perspectivas de los diferentes protagonistas. La pregunta que se me instala luego de recorrer una vez más las páginas de este libro tiene que ver con la necesidad del intercambio de aprendizajes creativos entre equipos de educación de museos diferentes. Podríamos preguntarnos: ¿Hay otros equipos educativos de museo con los mismos problemas: visiones estereotipadas de las familias y los docentes, no inclusión de adultos mayores, falta de propuestas accesibles e inclusivas para jóvenes, dificultad para el diseño de experiencias significativas

en formato digital? ¿Cómo lo sabemos? ¿Cómo lo podríamos averiguar? ¿Qué acciones habría que llevar a cabo para intentar buscar respuestas al problema? ¿Qué intervenciones de distinto tipo y nivel serían más efectivas? ¿Qué aspectos puntuales de los problemas detectados habría que modificar? ¿Cómo sumar a otros profesionales del museo a las reflexiones?, etcétera.

En los diferentes escenarios reflejados por las autoras y seguramente en el proceso de edición de cada una de las partes que componen este libro se vislumbra e intuye el trabajo de aprendizaje compartido llevado a cabo. Como dicen Melgar y Elisondo al finalizar su texto: el libro es una experiencia de construcción colectiva, una experiencia de contar historias sobre lo que se hace para habilitar la generación de nuevos proyectos.

Los museos en tiempos de pandemia tal vez tuvieron una ventaja, nos permitieron tener más tiempo para pensar algunas cuestiones. Ojalá podamos aprovechar esta oportunidad para inaugurar nuevas prácticas y atmósferas educativas en los museos.

Referencias bibliográficas

- Bradbury, H. (2006). What is Good Action Research? Why the resurgent interest? *Action Research*, vol. 8, n.º 1, pp. 93-109.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, n.º 4, pp. 421-435.
- Eneritz López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos. *Zona Pública*, vol. 4, pp. 1-17.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Rinaldi, C. (2006). *La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia*. Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia (pp. 14-18). Bogotá. <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Semedo, A. y Ferreira, I. (2002). Collaborative spaces for reflective practice. The transformative museum, Odense. <http://www.dream.dk/sites/default/files/communication/TheTransformativeMuseumProceedingsScreen.pdf>
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Reflexiones iniciales

Indisciplinar los museos.

Experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica

María Fernanda Melgar - Romina Cecilia Elisondo

Indisciplinar los museos

Muchos hemos pasado por diferentes espacios en los que la *indisciplina* es calificada de manera negativa. ¡No te portes mal! ¡No toques! ¡No rompas! En general, esta palabra suele estar asociada a aspectos negativos, a comportamientos no deseados, no aceptados según algún acuerdo o mandato. Pero la palabra *indisciplina*, desde un punto de vista científico y académico, puede ser pensada como lo opuesto a la

disciplina. En términos de conocimiento, pensar en disciplinas refiere a un conjunto de saberes, procedimientos, actitudes y destrezas vinculados con cierta área o tema particular. Así, **por ejemplo, se podría considerar** a la Museología como aquella disciplina que se ha ocupado de los museos y los conocimientos construidos en torno a ellos. Sin embargo, a través de la historia, los contextos sociales, económicos, culturales, los museos han sido objeto de reflexión de diferentes ramas del conocimiento, como la Sociología, la Antropología, la Pedagogía, entre otras.

Nuestra propuesta de indisciplinar los museos se vincula con al menos a dos ideas: a) indisciplinar los museos para pensarlos desde otras disciplinas —en este caso, para ofrecer una mirada psicopedagógica—, y b) indisciplinar los museos para pensar en nuevas propuestas y experiencias, desde una mirada creativa y expandida.

Indisciplinar los museos, mirada desde una perspectiva psicopedagógica

La Psicopedagogía en sí misma podría ser considerada una *indisciplina*, aunque muchos prefieren hablar de una *interdisciplina*. Cuando hablamos de indisciplina, lo hacemos en los términos planteados por Elisondo (2015), pensando en la posibilidad de romper, repensar, resignificar ciertas estructuras y normas. Esas rupturas se vinculan con la transgresión de lo establecido y de los campos disciplinares definidos tradicionalmente. En este sentido, Ortiz (2014) señala que la Psicopedagogía resulta de la integración de conocimientos previos alcanzados, tanto por la Psicología como por la Pedagogía, como ciencias independientes. Podríamos proponer la Psicopedagogía como una trasgresión y ruptura con los campos psicológicos y pedagógicos propiamente, para integrarse en la posibilidad de aportar saberes sobre ***cómo aprenden las personas en el desarrollo de sus vidas***. También, en la actualidad, autoras como Bertoldi (2020) plantean si es posible reflexionar sobre la Psicopedagogía como disciplina. La autora señala que no hay un acuerdo generalizado en el plano nacional e internacional acerca de lo que es la Psicopedagogía. Para algunos autores, el debate se centra en considerarla como disciplina o interdisciplina y, para otros, como un campo de prácticas y o intervención.

Más allá de los debates epistemológicos tanto a nivel nacional como internacional, la Ley 7619 de la provincia de Córdoba establece que el psicopedagogo/a es un profesional especializado en el proceso de aprendizaje humano y su problemática. En esta ley se especifican diferentes incumbencias, entre ellas nos gustaría destacar: asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y salud mental; participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer proceso de integración y cambio, participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

El saber psicopedagógico se encuentra así relacionado con los procesos de aprendizaje, en diferentes contextos y a lo largo de toda la vida. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, se comprende como un *proceso personal, social, contextualizado, temporal, múltiple, situado, distribuido y creativo*. Aprender supone un compromiso personal, implica una actividad social, física y mental por parte de quien lo lleva a cabo. Además, requiere de otros, se produce en un encuentro intersubjetivo, que reconoce la habilidad humana para entender las mentes, ya sea a través del lenguaje, los gestos u otros medios. Cuando aprendemos, lo hacemos desde diferentes entornos que suponen la interacción con recursos variados. Aprender requiere tiempo, el aprendizaje no es un cambio súbito, por lo tanto, sería necesario ofrecer recursos para que las personas puedan comprometerse y sostenerse en el desarrollo y ejecución de procesos a largo plazo. En este proceso, podemos apelar a una variedad de medios, por ejemplo, representaciones visuales que elaboramos a partir de diferentes portadores, tales como dibujos, diagramas, gráficas, mapas, fotos, películas y vídeos, simulaciones 3D. Lo situado del aprendizaje hace referencia a que la educación no es el producto de procesos cognitivos individuales, sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por un grupo de elementos que se ponen en juego, tales como las percepciones, significados, interacciones, recursos y elecciones. Una concepción del aprendizaje como un proceso distribuido considera que la inteligencia no es una posesión individual, sino que se ejecuta en la asociación y conjunción de la mente del sujeto, los artefactos culturales y otros sujetos.

Indisciplinar los museos desde una mirada psicopedagógica supondría emplear los saberes de esta profesión en pos de favorecer nuevas maneras de aprender, dentro y fuera de estos espacios. Implicaría pensar y diseñar propuestas para aprender creativamente, de manera múltiple y en esfuerzos a largo plazo. Supondría *preguntarnos* cómo generar encuentros que promuevan procesos intersubjetivos, contextualizados, situados. También implicaría pensar el museo como una comunidad de aprendizaje, donde no solo aprenden quienes llegan, sino quienes trabajan en el museo. En definitiva, indisciplina los museos desde una mirada psicopedagógica es animarnos a transgredir las formas conocidas, para intentar nuevas, es habilitar espacios para portarnos mal, pero contenidos. Como dice Rene de Calle 13 (2010):

*Esto no se trata de rebeldía
Esto se trata de ser indisciplinado por un día
Los incomprensidos del nuevo testamento
Tenemos nuestras reglas, nuestro propio mandamiento
[...]
Nos gusta el desorden
Rompe con las reglas
Somos indisciplinados
Todos los malcriados
Vamo' a portarnos mal.*

Indisciplinar los museos, también, *es* habilitar espacios de diálogos con la comunidad, consultar nuevas maneras de ser/aprender “museos”. El diálogo sobre los museos tiene que ser desde diferentes perspectivas, considerando distintos saberes —prácticos, experienciales, académicos, especializados, populares, comunitarios—. Este diálogo es con quienes trabajan en los museos, pero también con quienes estamos fuera de ellos. Indisciplinar los museos es permitirnos caminar patas para arriba o acaso ¿está prohibido caminar con las manos? (Bornemann, 1975). Gaspar era un vendedor que se cansó de caminar con los pies y decidió caminar con la manos. Las personas pensaron que estaba loco y llamaron a la policía... El resto del cuento lo dejamos para que lo lean, solo queremos compartir lo siguiente:

¿Está prohibido caminar sobre las manos?

El jefe de policía tragó saliva y le repitió la pregunta al comisario número 1, el comisario número 1 se la transmitió al número 2, el número 2 al número 3, el número 3 al número 4... En un momento, todo el Departamento Central de Policía se preguntaba: ¿ESTÁ PROHIBIDO CAMINAR SOBRE LAS MANOS? Y por más que buscaron en pilas de libros durante varias horas, esa prohibición no apareció. No, señor. ¡No existía ninguna ley que prohibiera marchar sobre las manos ni tampoco otra que obligara a usar exclusivamente los pies! Así fue como Gaspar recobró la libertad de hacer lo que se le antojara, siempre que no molestara a los demás con su conducta.

Radiante, volvió a salir a la calle andando sobre las manos. Y por la calle debe encontrarse en este momento, con sus guantes, su galera y su valija, ofreciendo manteles a domicilio... ¡Y caminando sobre las manos! (Bornemann, 1975)

Indisciplinar los museos de manera creativa y expandida

A lo largo de la historia, muchos creativos han sido considerados locos o indisciplinados, por ejemplo, varios de los que estuvieron en la conferencia de Solvay en 1927 como Madame Curie, Albert Einstein, Niels Bohr, solo por mencionar algunos. Es que ser creativo es arriesgarse a andar por caminos algo inciertos y tomar desafíos que a veces pueden salir y otras, no. Sin embargo, entendemos que en el aprendizaje siempre hay una cuota de creatividad. Nos gustan las perspectivas socioculturales de la creatividad, porque en ellas encontramos importantes aportes para los aprendizajes.

Las personas aprendemos de diversas maneras, construimos variadas experiencias en los diferentes contextos que habitamos. Estas afirmaciones, si bien resultan obvias y poco novedosas, son significativas para reflexionar acerca de las relaciones entre aprendizajes, creatividad y museos. El aprendizaje no es un proceso individual, sino una construcción que se realiza siempre en interacción con otras personas y con objetos

de la cultura. ¿No es sorprendente? No aprendemos solos, aprendemos con otros, pero en esas interacciones no todos aprendemos lo mismo. Vamos por la vida construyendo significaciones particulares sobre lo que nos rodea, experiencias singulares, que emergen de procesos sociales. El aprendizaje se entrelaza en una trama compleja de experiencias sociales, cognitivas, sensoriales y emocionales, es decir, se aprende con todo el cuerpo y en interrelación con personas y objetos.

No paramos de aprender, esto también es sorprendente. Aunque quisiéramos, sería difícil dejar de aprender de manera definitiva. Aunque no queramos, siempre algo nos sorprende, nos emociona, nos enoja, nos entristece y nos “obliga” a aprender, a tener una experiencia de aprendizaje. Entonces, la complejidad del aprendizaje es evidente, es un proceso cognitivo, emocional, corporal y social, que depende de interacciones con personas y objetos, pero que siempre es irrepetible y singular. En el sentido de Larrosa (2006), hablamos de experiencias de aprendizaje como construcciones únicas, singulares e irrepetibles que transforman al sujeto. Estas construcciones se producen a partir de acontecimientos externos e interacciones sociales.

¿Y la creatividad? ¿Cuál es el papel de la creatividad en las experiencias de aprendizaje? Todos los aprendizajes incluyen componentes novedosos y originales, a esto los autores lo denomina mini-creatividad (Beghetto y Kaufman, 2007). Estos componentes son inherentes a todos los aprendizajes y muestran el carácter original de las construcciones cognitivas de los sujetos. Estas construcciones son originales y novedosas solo para quienes las experimenta, por eso la mini-creatividad siempre es subjetiva. Gran parte de la población de habla hispana sabe que si juntamos las letras “o”, “s” y “o” formamos la palabra OSO. Sin embargo, esta es una mini-creatividad para Constanza, quien con 5 años se sorprende alegremente de su descubrimiento y lo comparte con sus compañeros del jardín. Entonces todos los aprendizajes incluyen una cuota de creatividad, un componente novedoso, original y en algunos casos inesperado y sorprendente. Además, los aprendizajes son ilimitados; tal como señalan Craft y otros (2013), las posibilidades de pensamiento son infinitas y en estas posibilidades la creatividad juega un papel importante. Según los autores, la simple pregunta *what if?*, ‘que pasaría si’, abre un amplio abanico de alternativas cognitivas, potencia la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y el pensamiento divergente, componentes claves de la creatividad. ¿Qué pasaría si nos animamos a propi-

ciar experiencias de aprendizaje en contextos diversos? ¿Qué pasaría si ampliamos los entornos donde construir aprendizajes nuevos? Pasan cosas maravillosas, como las que intentamos compartir en este libro y en otros estudios que hemos realizado (Melgar, Elisondo, Fernández y Lazarte, 2020; Rigo, Melgar y Elisondo, 2020; Melgar, 2019; Melgar, Elisondo y Bustos, 2019).

¿Y los museos? Los museos pueden potenciar las relaciones entre creatividad y aprendizaje, pueden ser esos espacios para ampliar las posibilidades de aprender cosas nuevas con otros y con los objetos de la cultura. Pueden ser espacios para construir y reconstruir *mini-creatividades*, para pensar, sentir y experimentar de manera personal y también con otros. Son necesarias también miradas creativas de los museos, transformarlos, espacios —físicos o virtuales— que inviten a los visitantes a vivir experiencias creativas de aprendizaje. Miradas que reconozcan el valor de los objetos y de las historias que se cuentan, pero que también se ocupen de los procesos subjetivos de los visitantes. Miradas que reconozcan el papel de los sentidos y de todo el cuerpo en los aprendizajes. Miradas que entiendan el carácter singular de las experiencias y el valor de los procesos que desarrolla cada visitante. Si las personas aprendemos diferentes cosas y de diversas maneras, no podemos esperar que todos vivencien lo mismo en el museo. Las historias dentro del museo se reconstruyen y resignifican cada vez que ingresa una persona. Lo interesante es generar estrategias para que se vivencien experiencias significativas, que las puedan compartir con otros, que los inviten al museo y que vuelvan juntos. Los niños y las niñas son *los grandes invitadores*, si vivenciaron experiencias significativas, quieren volver con papá, mamá, hermanos, hermanas, abuelos, abuelas...

Nos parecen muy importantes las experiencias que, contando con presupuestos y recursos ajustados, organizan sus exposiciones y museografías con altas dosis de creatividad, donde las ideas y la experiencia de los visitantes son la materia prima para su desarrollo. Muchas son museografías inesperadas, salvajes por el modo de irrupción, emergentes [...]. Si los visitantes de un museo sienten que ahí pasa algo en lo que vale la pena involucrarse, que hay mucho para ver, para sentir, para saber, mucho con qué relacionarse, capan para ir descubriendo la profundidad de un

relato, entonces las formas (las museografías) han cumplido su cometido y podemos darnos por satisfechos (Alderique, 2009, p. 91).

¿Qué prácticas creativas se desarrollan o se pueden desarrollar en los museos? La creatividad es divergencia, novedad, búsqueda de alternativa y flexibilidad. Los procesos creativos emergen de la formulación de preguntas. Entonces, en los museos pueden desarrollarse procesos creativos en la construcción de recorridos alternativos, en la búsqueda de enigmas y en la potenciación de procesos de formulación de interrogante. No interesan los relatos de los/las educadoras, sino las potenciales preguntas de los visitantes. No interesan tanto los objetos, sino los procesos sensoriales, emocionales y cognitivos que despiertan en los visitantes. Lo sorprendente y lo inesperado también juega un papel importante en la creatividad, incorporar componentes de este tipo en los museos es relevante para propiciar interpretaciones novedosas y preguntas en los visitantes. En suma, hacer preguntas, elegir, sorprenderse, emocionarse, recorrer caminos diversos e inesperados, reconstruir recorridos, jugar, bailar y reírse pueden ser acciones que inviten a construir experiencias creativas en los museos.

Como una caja de sorpresas se abre a nuestros recorridos [...], como un espacio múltiple dan la bienvenida a una ciudadanía investigadora y asombrada. Como lugares creadores de narrativas y puestas de sentido, capturan nuestra sensibilidad, nuestro deambular, nuestras preguntas, para introducirnos en mundos “extra-ordinarios”, diferentes al cotidiano, cargados de historia, memoria, arte, ciencia e identidad. Los museos son ante todo paisajes de ciudadanía, ámbitos sin adentro y afuera (porque sus paredes y puertas suelen mentir) lugares para recorrer, moverse en otras dimensiones, descansar, aprender, dialogar, crear e imaginar [...] donde la materia cambia y el tiempo y el espacio transcurren de otro modo. [...] El visitante elige, deambula, repite recorridos, saltea, omite, se enamora de una puesta en el espacio. Hay una cierta poesía en ese deambular, metáfora constante del hombre en el tiempo, símbolo de búsqueda y recorrido. [...] Los museos van en busca de la gente, se sacan el peso de lo sagrado para enten-

der su profunda función y sentido social, saben de normas y servicios y reconocen cada día que deben llamar al viajero cotidiano, hacerse hospitalarios y amigables, llenarse de niños que inventan y descubren, actualizar sus propuestas y crear dispositivos de acompañamiento y visualización que sobre todo dejen elegir al visitante, sustituyan la retórica del guía por las preguntas y las búsquedas. [...] Los museos crecen y cambian con nosotros, son espejos, senderos, horizontes... Es tarea de la gestión pública en cultura preservar el patrimonio e incentivar la investigación y el arte. Lo público es territorio, recuerdos de la sociedad que vive en el conjunto, perspectiva, escuela de democracia, servicio y norma legal. Ofrecer a la comunidad museos atractivos, y difundir e integrar la experiencia museológica en el territorio, es una provocación cotidiana y una tarea relevante (González, s. f., p. 1).

En la búsqueda de relaciones entre aprendizaje, creatividad y museos, es indispensable subrayar la función social de los museos como contextos de aprendizaje y construcción de ciudadanía. Los museos no deben ser instituciones *posibles* o *visibles* solo para algunos grupos sociales, deben reconstruirse como espacios públicos en las ciudades donde de todas las personas puedan construir diversas experiencias culturales, educativas y sociales. En este sentido, podríamos decir, se desarrollan las acciones del “Movimiento Justicia Museal”², un proyecto que tiene por objetivo reconstruir el museo desde una mirada decolonial y antirracista, que apela a alzar nuevas memorias, dar la palabra, y convertir los enunciados discursivos “del museo es para todos”, en prácticas que garanticen ese derecho, a medida que los museos trabajan con las comunidades. Las imágenes 1 y 2 son afiches diseñados por este movimiento y están disponibles para descargar en el sitio web del Museo de Arte Moderno³.

2 Para conocer más sobre este proyecto puede consultar la siguiente nota: <https://www.cultura.gob.ar/movimiento-justicia-museal-un-proyecto-artivista-9668>.

3 Desde este link pueden descargarse los afiches: <https://www.museomoderno.org/es/node/1459>.

Imagen 1. Afiches diseñados por el Movimiento Justicia Museal



Fuente: sitio web del Museo de Arte Moderno, Buenos Aires.

Imagen 2. Afiches diseñados por el Movimiento Justicia Museal



Fuente: sitio web del Museo de Arte Moderno, Buenos Aires.

Reflexionar sobre la función social de los museos, implica pensar en término de *derechos*. Hace un tiempo, retomábamos en un artículo las ideas de Alderoqui y Pedersoli (2011), que señalan que los museos concebidos como espacio de todos son lugares donde “aparecer” ante los otros, con un cuerpo, una dignidad, una historia, donde las narrativas apuntan a igualdad de oportunidades, no a la exclusión. Es necesario que los museos, espacios sociales y comunitarios, se pregunten por los derechos de los visitantes y trabajen para disolver las diferentes barreras, escuchar las voces y agendas de las personas que van a su encuentro. Es un desafío para los trabajadores de los museos, en especial de las

áreas educativas, preguntarse: ¿cuánto de las voces y agendas de nuestro público tenemos en cuenta? ¿Qué derechos los públicos pueden ejercer sin barreras? ¿Apto para todo público qué significa? Cada museo, cada equipo, en cada actividad y propuesta, podría preguntarse ¿a quién incluye y a quien excluye esta propuesta?

Aprendizajes, creatividad y museos implican un desafío en pos de garantizar derechos a experimentar praxis culturales diversas. En esas praxis, será necesario en términos de Rand (2001) considerar los derechos a la orientación —tanto en los ambientes físicos como virtuales del museo—, a la hospitalidad/ pertenencia, a la comodidad, a la accesibilidad, a la diversión, a la socialización, al aprendizaje, a la confianza y a las experiencias fluidas.

Experiencias en los museos

En este apartado nos interesa recuperar algunos estudios que dan cuenta de la diversidad y heterogeneidad de comportamientos de los visitantes en los museos. Desde un modelo contextual (Falk y Dierking, 2016), se concibe que la experiencia es una construcción compleja, que ocurre a partir de la interacción entre el contexto personal del visitante —conocimientos, experiencias, intereses, motivaciones—, el contexto físico del museo —arquitectura, objeto, materiales, exhibiciones, etcétera— y el contexto sociocultural —condicionantes externos, institucionales, grupos sociales, etcétera—. El tiempo también juega un papel muy importante en este modelo, considerando que las relaciones entre los contextos son dinámicas y complejas, se reconstruyen y redefinen. Los sujetos resignifican las propuestas de los museos según sus experiencias previas y actuales, sus aprendizajes y sus motivaciones. Reconociendo el valor y la singularidad de las experiencias en museos, recuperamos algunos estudios actuales que, desde diversas metodologías y enfoques, muestran la importancia de comprender las conductas de los visitantes como procesos complejos y heterogéneos.

Kirchberg y Tröndle (2015) analizaron experiencias de los visitantes al Museo Kunst St. Gallen (Suiza). Para ello, utilizaron diversos instrumentos: mapeos, seguimientos de movimientos y encuestas de entrada y salida —perfil sociodemográfico, expectativas, afinidad por el arte, estado de ánimo, etcétera—. Los análisis permitieron identificar tres

tipologías de experiencias: *contemplativa, entusiasta y social*. La experiencia contemplativa se corresponde con un alto grado de sensibilidad a las exhibiciones, los públicos están alertas a las experiencias, se conectan profundamente y reflexionan sobre las propuestas del museo. La experiencia entusiasta se asocia con el reconocimiento del arte famoso ya experimentado y conocido. La fama y la belleza van de la mano; la fama puede ser un criterio para valorar una obra como bella. La experiencia social se relaciona con vivencia de situaciones entretenidas con otras personas —amistades, familiares, parejas, etcétera—, no se visualiza conexión profunda con las exhibiciones. Los autores proponen adaptar las exposiciones para potenciar las diferentes experiencias y generar propuestas amplias y diversas en los museos.

Recientemente, Rainoldi, Yu y Neuhofer (2020) realizaron un estudio sobre fijaciones oculares de los visitantes en sus experiencias en los museos. Los hallazgos revelan que el contexto físico influye en gran medida en la experiencia de aprendizaje del museo y muestran diferencias significativas en los niveles de atención y participación. El análisis de los elementos de exhibición reveló que los visitantes pasaban la mayor parte del tiempo interactuando con pantallas de video, seguidas de exhibiciones y pantallas táctiles, mientras que los paneles informativos parecen haber atraído menos atención. Los análisis también indican diferentes comportamientos según la edad de los participantes. El estudio enfatiza en la necesidad de diseñar propuestas reconociendo las particularidades de los públicos.

Celebramos aquellas propuestas en museos que atienden a las particularidades de las personas en situación de discapacidad, generando espacios, acciones, proyectos que les permitan vivenciar experiencias significativas de aprendizaje. Queda mucho camino por recorrer, sin embargo, se visualizan interesantes iniciativas que reconocen el derecho a la educación y a la cultura de todas las personas. Solo por mencionar algunos, podemos nombrar al proyecto “Voces de la casa”⁴ desarrollado en el Museo Casa de Ricardo Rojas, que tiene la intención de repensar su discurso museográfico e invitar a la comunidad para participar de la construcción de un nuevo relato, en defensa de una sociedad más justa, equitativa y diversa. Se busca promover no solo el acceso a la cultura como derecho, sino también la participación del público en la produc-

4 Para conocer más de este proyecto se puede consultar en la siguiente nota: <https://www.cultura.gob.ar/voces-de-la-casa-en-el-museo-rojas-9086/>

ción de contenidos, incluyendo a las personas con discapacidad y a las personas indígenas, que muchas veces quedaron excluidas. Se trata de sumar e incluir voces, sobre todo aquellas silenciadas, y así construir un relato accesible, plural e inclusivo, en el que la diversidad cultural y la biodiversidad tengan una presencia insoslayable.

En este sentido, otro proyecto es “Prado para todos”⁵, un programa destinado a promover la participación de todos los colectivos vinculados con la diversidad o con entidades sociales. El objetivo es fortalecer los vínculos con la comunidad y con los grupos de personas más vulnerables, aun en tiempo de pandemia. Se apela a la participación a través de propuestas flexibles, que incluyen el trabajo de manera virtual. Este programa ofrece propuestas diversas y variadas, destinadas a personas mayores, a personas en situación de discapacidad, personas con trastornos del espectro autista, entre otros grupos.

En suma, los museos proponen y los visitantes disponen. Las relaciones entre visitantes y museos son difíciles, inesperadas e intrigantes. Algo enigmático ocurre entre ellos, a veces se atraen, otras se alejan, múltiples encuentros y desencuentros. No es posible establecer relaciones lineales entre propuestas de los museos y experiencias de los visitantes, infinita cantidad de variables condicionan estas complejas interrelaciones. Las personas construyen experiencias impredecibles, se sorprenden, se enojan, se van para siempre o intentan volver pronto. Amores y odios despiertan los museos. Solo algunas certezas provisionarias podemos sintetizar aquí:

- Ante las propuestas de los museos, las personas construyen experiencias diversas.
- Estas experiencias dependen de factores personales, contextuales, físicos y situacionales —el aquí y el ahora, ¿cuánto tiempo tiene para el museo?, ¿está en medio de un viaje?, ¿de una visita escolar?, ¿está con niños?, ¿fue solo?, ¿se encontró con el museo en la calle?—.
- Estas experiencias siempre son emocionales y corporales.

5 Para conocer más de este proyecto se puede consultar la siguiente nota: <https://www.museodelprado.es/recursos/el-prado-para-todos-20202021/b538e6be-776b-458d-8edd-ecfc-c4069427?searchMeta=discapacidad>.

- Estas experiencias son de aprendizaje y se apoyan en aprendizajes previos.
- Las experiencias se construyen con otros y con los objetos, pero siempre son singulares, particulares y únicas.
- Los museos pueden hacer muchas cosas para que las personas construyan experiencias significativas, sorprendentes y creativas.

Las teorías educativas de la creatividad (Elisondo, 2015, 2018) pueden aportar algunas ideas para propiciar experiencias significativas y novedosas en los museos:

- Habilitar espacios para preguntas y enigmas.
- Buscar respuestas alternativas.
- Propiciar recorridos diversos, nuevos, “personales” —“Elige tu propia aventura”⁶—.
- Potenciar interacciones con otras personas.
- Sorprender con actividades inesperadas.
- Incluir elementos novedosos.
- Crear productos y artefactos.
- Ofrecer propuestas culturales diversas.
- Compartir con otros de diferentes edades —encuentros intergeneracionales—.
- Interactuar con tecnologías.
- Emocionar.
- *Usar* todo el cuerpo, todos los sentidos.
- Jugar.
- Elegir.
- Imaginar.

⁶ Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Elige_tu_propia_aventura

- Aprender y hacer ciencia.
- Escuchar a invitados inesperados (especialistas de diferentes temas).
- Crear productos con otros desconocidos.
- Emplear todos los sentidos.
- Reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro.
- Relatar y escuchar relator.
- Inventar.

Y muchas más... Algunas se publicaron en un capítulo titulado “Pó-cimas mágicas para la creatividad en educación” (Elisondo y Melgar, 2017). Allí, recurriendo a la idea de la magia, a modo de imaginar situaciones y propuestas, se compartieron miradas que pueden seguir recuperándose, repensándose y resignificándose.

Experiencias en museos en tiempos inciertos

La aparente normalidad en la que desarrollamos nuestras vidas claramente se vio perturbada en diferentes países del mundo cuando el covid-19 irrumpió abruptamente. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declara una pandemia. Cada país define sus políticas de intervención y prevención. Durante 2020, el 90% de los aproximadamente 60.000 museos que existen en el mundo cerraron sus puertas (Delgado, 2020). Todas las actividades humanas se vieron afectadas y fue necesario pensar nuevas maneras, con una urgencia e inmediatez pocas veces vista. “La escuela en pantuflas”, el “Home Office”, “Zoom, Meet y los vivos en YouTube”. Nada de contacto, no más abrazos por un tiempo. Y Galeano que en otra época nos contaba sobre los abrazos:

Oriol Vall, que se ocupa de los recién nacidos en un hospital de Barcelona, dice que el primer gesto humano es el abrazo. Después de salir al mundo, al principio de sus días, los bebés manotean, como buscando a alguien.

Otros médicos, que se ocupan de los ya vividos, dicen que los viejos, al fin de sus días, mueren queriendo alzar los brazos.

Y así es la cosa, por muchas vueltas que le demos al asunto, y por muchas palabras que le pongamos. A eso, así de simple, se reduce todo: entre dos aleteos, sin más explicación, transcurre el viaje.

Así, sin abrazos, se nos propuso transitar un año. Desde la educación formal, docentes y estudiantes desarrollaron diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2020). De manera similar, los museos, hicieron frente a la pandemia. Brizzi y Fruniz (2020) señalan que son tiempos inciertos; cuando finalice esta situación, las visitas a los museos y su vínculo con los públicos serán diferentes. Indican, además, que la tecnología cumplirá un rol determinante con internet y las redes sociales como factores necesarios. Los museos deberán continuar pensando y redefiniendo sus acciones. Mendoza (2020) propone la necesidad de pensar una didáctica de los museos en tiempo de covid-19. Delgado y Pacheco (2020) señalan que este contexto de pandemia se presenta como oportunidad para inventar, retomar y reforzar estrategias digitales, vinculadas con las funciones de investigación, comunicación y educación. Asimismo, indican que la digitalización es desigual, son pocos los museos que cuentan con sistemas abiertos a sus públicos. De manera similar, solo algunos museos poseen programas educativos abiertos. Constituyen desafíos para estas instituciones los estudios de público, las estrategias de inclusión, la articulación con otras organizaciones, la formación de los educadores y la sostenibilidad financiera.

La pandemia fue y continúa siendo un desafío para el mundo, en especial para los museos. Interesa compartir desde una perspectiva educativa algunas ideas y orientaciones para continuar pensando en los museos en contexto de covid-19 y posterior.

Una primera idea es la de *educación expandida*, un término acuñado en 2009 por un colectivo denominado ZEMOS, en Sevilla, España. Este movimiento reconoce que la educación puede ocurrir en cualquier lugar y espacio, que los aprendizajes se configuran en la intersección de diferentes contextos formales, no formales e informales, apelando a la flexibilidad metodológica y conceptual, así como a estrategias di-

versas. Expandir la educación no significa —o al menos no es lo más relevante— desplazarla de la escuela. Puede aglutinar prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran *fuera de lugar*; es decir, en un espacio extraño, anómalo, imprevisible, “un lugar desparramado”, no acotado ni clasificable y, en consecuencia, una extensión “fuera de control” —¿la pandemia? ¿La escuela casa? ¿El museo en nuestra habitación?—. Las prácticas educativas expandidas se estructuran en un aprender haciendo, basado en la experiencia y de manera significativa. Asimismo, se sirve de estrategias de educomunicación, mediación cultural y cultura digital. La educación expandida apela a garantizar el derecho a la educación y la cultura, fomentando redes entre organizaciones, por ejemplo, museos y universidades, museos y organizaciones territoriales, etc.

Una segunda idea refiere a pensar en la pandemia como oportunidad para resignificar la concepción de las *musas*. Alderoqui (2020) trae la idea de Jean-Luc Nancy: las musas deben su nombre a una raíz que se refiere al ardor, a la tensión viva que se consume en la impaciencia, el deseo o la ira y se abrasa por llegar a saber o hacer. La musa anima, levanta, excita, pone en marcha. En mayor o menor medida, en todo el mundo, los museos grandes y pequeños han desarrollado acciones para continuar conectados con sus públicos, con sus comunidades, ampliar y extender sus propuestas.

Una tercera idea es visualizar la pandemia como una oportunidad para *construir demanda cultural*. Alderoqui (2020) señala que es un buen momento para generar invitaciones, preparar la mesa para compartir y dar la bienvenida a nuevos públicos. Construir demanda cultural es asumir la necesidad de salir al encuentro de los públicos. Es un buen momento para realizar prácticas que tal vez no se puedan desarrollar en las experiencias físicas, apelar a nuevas puertas de entrada a los museos.

Una cuarta idea relacionada con las anteriores refiere a poder *crear atmósferas*. En 1950, [Kazuo Ōno](#) y [Tatsumi Hijikata](#) se presentan como referentes de la danza *butō*⁷, una manifestación artística que nace de la [posguerra](#) y constantemente busca reflexionar sobre la cultura nipona posterior al [desastre nuclear](#). Visualmente es reconocido por el uso de movimientos erráticos y grotescos, en muchos casos repetitivos. Los temas del *butō* suelen ser tópicos sobre la identidad, la ansiedad,

7 <https://es.wikipedia.org/wiki/Buto>

el caos, críticas a la sociedad posguerra, la construcción del género y la orientación sexual. Dado que se ha expandido al resto del mundo, su estética y sus temáticas suelen ser más abiertas. Combina una serie de elementos tradicionales del teatro japonés y la danza. Quien danza *butō* genera una atmósfera que invita a experimentar. En un estudio anterior destacamos las potencialidades de la danza como actividad creativa (Arbillaga, Elisondo y Melgar, 2018). Siguiendo estas ideas, los museos pueden desafiarse en generar atmósferas para jugar, sentir, crear, pensar, interactuar, aprender. Los programas y propuestas desde lo físico y virtual pueden imaginarse como atmósferas, lugares donde los públicos pueden sentirse contenidos y protegidos, aventurarse a experimentar.

Imagen 3. Gigante de sal. Fred Herrera



Una quinta idea refiere a las *experiencias*. En general, las personas recuerdan aspectos que han vivenciado, realizado, sentido. Los museos desde sus espacios físicos y virtuales pueden ofrecer experiencias creativas, lúdicas, imaginativas, pasadas por el cuerpo. Numerosas han sido las iniciativas que en época de pandemia han propuesto experiencias para compartir, ya sea en familia, con los compañeros de escuela o con desconocidos. Se habilitaron creaciones artísticas y también rituales col-

ectivos, como en el caso del Museo de Antropología, a través de Día de Muertis⁸.

Una sexta idea refiere a la necesidad de recuperar las voces de los públicos, sus *historias mínimas*. Estos son relatos cortos e intensos que sintetizan en pocas palabras un hecho, un recuerdo, un relato, un testimonio. Las historias mínimas pueden considerarse narrativas, textos que le permiten al yo narrarse, historiarse reconstruyendo significados construidos en interacciones con otros en diferentes momentos de la vida. Las narrativas son formas de construir la realidad que dependen siempre de mediaciones intersubjetivas (Bolívar, 2002; Bruner, 1991). ¿Qué lugares se ofrecen en los museos para el yo que narra y relata? ¿Cómo generar estrategias que permitan el relato de historias mínimas de nuestros públicos? A modo de ejemplo, el Museo de Antropología de la UNC presentó durante el mes de septiembre de 2020 desde la una perspectiva identitaria el relato de un objeto divergente denominado la *Vincha de Hugo*⁹. La ficha de esta propuesta finaliza con la siguiente pregunta: “¿Cuál es tu objeto divergente? Podés contarnos su historia a través de un relato o un dibujo”.

Una séptima idea es diseñar *prácticas de educación patrimonial expandidas*, propuestas y actividades para acceder al conocimiento, valoración y disfrute de los bienes patrimoniales naturales y culturales que conforman la realidad de un grupo de sujetos —a nivel local, nacional e internacional—. La educación patrimonial apela a la sensibilización, la puesta en valor de las memorias y los olvidos, las vivencias y emociones.

El actual contexto ofrece oportunidades para desarrollar prácticas de educación expandida, que permitan generar redes entre diferentes organizaciones. Los museos, tienen el desafío de acercarse a nuevos públicos. La pandemia, desafío aún más a estas instituciones que desarrollan sus actividades en condiciones desiguales. La pandemia y la post-pandemia, pueden vislumbrarse como oportunidades para retornar a las musas, crear demanda cultural, generar experiencias, construir atmósferas, habilitar historias mínimas vinculadas a prácticas de educación patrimonial expandidas.

8 En este sitio web es posible conocer sobre Día de Muertis, una experiencia propuesta desde el Museo de Antropología, Córdoba. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/diademuertis2020/>.

9 La actividad puede ser consultada en el siguiente sitio web. Recuperado de <https://museoantropologia.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2020/09/objetos-divergentes-la-vincha.pdf>.

Durante estos tiempos inciertos, los museos han realizado numerosos esfuerzos. Se comparten algunos recursos y propuestas desarrollados en estos tiempos inciertos. Estos son solo ejemplos de propuestas. El *Museo Imaginario* de la Universidad Nacional de General Sarmiento, a través de su sitio en Facebook diseñó un “recursoero”. Un grupo público de Recursos Digitales para la Enseñanza¹⁰, permitiendo el surgimiento de una comunidad para compartir estrategias, ideas, propuestas. Una acción para el intercambio.

El *Museo de Antropología* de la Universidad Nacional de Córdoba desde su Área de Educación, diseñó el *Museo en casa. Propuesta educativa virtual* poniendo a disposición de la comunidad una carpeta con actividades virtuales divididas en los distintos niveles del sistema educativo. Cada material, incluye audios, videos y sitios de interés que invitan al intercambio entre niños y adultos. Todos los materiales son gratuitos.

También, el Centro Cultural de la Ciencia (C3) propuso *actividades para estar cerca a la distancia*, diferentes acciones educativas tendientes a generar nuevos lazos con la comunidad. Actividades para hacer de manera individual o compartida, propuestas que apelan a la literatura, al dibujo, a la música, al diseño y a la creatividad. Los invitamos a que se den una vuelta y elijan una para hacer.

Además, de las propuestas realizadas por los museos en diferentes partes del mundo, por ejemplo, el Ministerio de Cultura de Argentina dispuso un publicación online denominado Contenidos digitales y museos, en la que ofrecían recursos y estrategias para los tiempos de aislamiento, y ¿por qué no? para después, también... Del mismo modo, el Ministerio de Cultura y Deportes de España¹¹, a través de su sitio web, presentó recursos digitales para familias y niños disponibles en museos nacionales. Finalmente, es una buena oportunidad para bucear en *Google Arte & Culture*, nadar, perderse, tomarse un tiempo para explorar las diferentes opciones que presenta esta propuesta.

10 En el siguiente link se puede visibilizar el grupo público: <https://www.facebook.com/groups/212750600013131>.

11 Algunos recursos pueden visualizarse en el siguiente link: <http://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2020/03/200326-recursos-familiasninos-museos.html>.

Cierres y aperturas

Indisciplinar los museos es un libro digital que recupera estudios y proyectos desarrollados en diversas instituciones de la provincia de Córdoba (Argentina). Esta propuesta se enmarca dentro de las acciones del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) denominado *Educación y aprendizaje en museos. Estudios de experiencias museísticas en entornos virtuales y físicos*, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina. El libro es producto del esfuerzo colectivo y la generosidad de mujeres que realizan y realizaron trabajos vinculados con el mundo de los museos, los aprendizajes y las experiencias educativas. Se ha respetado la manera de narrar de cada capítulo por considerar la impronta de sus autoras. Esta publicación pretende compartir los resultados de estudios llevados a cabo por estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), cuyo propósito ha sido comprender las experiencias de diferentes públicos, entre ellos niños/niñas, **jóvenes y adultos mayores. Además, se relatan acciones que recuperan los espacios físicos y virtuales de los museos. Se destaca el aporte de las educadoras que trabajan en el Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).**

Indisciplinar los museos también es una producción que se realiza desde una universidad del interior de Argentina, con docentes y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación. Queremos contarles que hace aproximadamente unos 10 años empezamos a trabajar desde la carrera de Psicopedagogía, Educación Especial, Educación Inicial y algunos profesorados en la posibilidad de compartir con los estudiantes perspectivas acerca de la educación, el aprendizaje, la creatividad y los museos. Todas las iniciativas realizadas en el transcurso de estos años han sido invitaciones a crear demanda cultural, espacios de experiencias, atmósferas creativas, oportunidades expandidas. Año a año, hemos posibilitado el desarrollo de trabajos finales de licenciatura que tienen como objeto de estudio a los museos, los públicos, las experiencias. Los resultados de esas investigaciones, muchas veces, reafirman saberes ya construidos, pero que para nuestros contextos resultan novedosos y originales. Tal vez, parte de nuestra mini creatividad ha estado vinculada con conocimientos situados sobre los museos, los aprendizajes, la creatividad.

Indisciplinar los museos no es otra cosa más que aventurarse a una experiencia. Una que puede ser vivida de formas muy variadas. *Indisciplinar los museos* es disponerse a entrar en un ambiente y saber que cada quien lo significará de una manera particular, singular. Los museos pueden ofrecer diferentes propuestas en las que se consideren los derechos a vivir los museos de manera *amena, agradable y disfrutable*. En este sentido, los educadores de museos pueden desafiarse en el diseño de programas, propuestas y acciones que consideren las experiencias lúdicas y cognitivas de los públicos, cuando sus cuerpos son reclamados por ciertos objetos o dispositivos que llaman su atención (Alderoqui y Pedersoli, 2011). En la actualidad, pensar la educación en museos supone poder *expandirla*; la pandemia desafió todas las actividades humanas y, entre ellas, las prácticas de los museos. Vivir los museos, en tiempos de pandemia, implica una cuota de creatividad e ingenio, sin desconocer las desigualdades inherentes a estas instituciones.

Indisciplinar los museos, para vivenciarlos también es navegar por este libro digital para conocer los estudios de Luciana Belén Peralta sobre infancias y museos. El capítulo 1 se titula “Museos e infancias. Estudios en visitas escolares y familiares”. Allí la autora presenta interesantes análisis sobre percepciones de niños y niñas en visitas a museos. Entre los análisis más importantes se subraya que todos/as los/as niños/as demostraron un alto grado de satisfacción con la visita y resaltan la posibilidad de jugar, compartir, explorar, aprender y vivenciar emociones. Las conclusiones nos interpelan a reconocer el papel activo de los niños y las niñas en los museos, como así también el rol mediador de las personas adultas. Tal vez, este conocimiento sea algo que sabemos, pero ¿por qué **no** repensarlo desde nuevas miradas? ¿Qué quieren decirnos los/las niños/as cuando nos plantean que quieren jugar más en un museo para niños? ¿Qué significa que tienen un rol activo en sus experiencias? Los museos como entornos de aprendizaje también invitan a prácticas psicopedagógicas indisciplinadas.

Indisciplinar los museos también es pensarlos como proyectos inclusivos, tal como lo proponen María Celeste Barrera Pignedoli, Luz Abigail Crespo, María Fernanda Melgar y María Laura de la Barrera en el capítulo 2: “Despertar el recuerdo: el museo como espacio de inclusión para personas con Demencia Tipo Alzheimer (DTA)”. Las autoras exponen un estudio sobre percepciones de diferentes sujetos acerca de cómo los museos pueden favorecer la calidad de vida de personas con

DTA. Entre los resultados se destaca que el arteterapia se constituye en un tratamiento no farmacológico favorable y beneficioso. Asimismo, el museo se presenta como un espacio cultural propicio para la interacción de los sujetos y como oportunidad valiosa de estímulo emocional y cognitivo para personas con DTA.

En el capítulo 3, “Museos virtuales y experiencias de formación. **¿Qué dicen los estudiantes?**”, Clarisa Moreira y Luciana Belén Peralta cuentan una experiencia educativa que implicó la exploración de museos virtuales en el marco de diferentes asignaturas de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial y Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los análisis indican que los/as estudiantes valoraron positivamente el uso de internet y la visita de museos virtuales y destacaron la posibilidad que brindan los dispositivos de acceder a imágenes y videos para comprender el contenido. Los/as participantes consideraron que las actividades que proponen la utilización de museos virtuales favorecen la creatividad, el entretenimiento y la concientización respecto a diversos temas son concebidas como herramientas para aprender y conocer lugares, obras e historias.

Indisciplinar los museos en tiempos actuales es pensarlos en pandemia. En este sentido, las preguntas de Silvia Burgos, Gabriela Pedernera y Paula Belén Esquivel son muy movilizadoras: **¿cómo repensar las estrategias didácticas** y comunicacionales para seguir construyendo nuevas maneras de habitar el museo? ¿Qué estrategias de educación museísticas desarrollamos para comunicarnos con dicha diversidad desde el distanciamiento y la virtualidad? En el capítulo 4 titulado “Ampliar la mirada. La educación museística entre vitrinas y pantallas, en tiempos de pandemia”, las autoras nos cuentan experiencias novedosas desarrolladas en el Museo de Antropología de Córdoba en 2020. Las reflexiones finales abordan potencialidades de la virtualidad, nuevos vínculos interpersonales, nuevos visitantes: *pensamos el museo también como visitante en sus casas y en la intimidad de esas personas que se interrelacionan. Ya no es un otrx visitante, sino ambos.*

Indisciplinar los museos es un libro, una propuesta, una invitación a navegar en aguas turbulentas y también mansas y apacibles. Navegar para llegar a nuevos puertos, inesperados, llenos de novedades, preguntas y cosas por descubrir. Habilitar un espacio de transgresiones y de portarnos mal, de caminar patas arriba.

Agradecemos a Silvia Alderoqui su generosidad en las palabras del prólogo. Nuestro agradecimiento a las autoras es infinito, *Indisciplinar los museos*, como hermosa experiencia de construcción colectiva, nos alienta a seguir contando historias sobre qué hacemos en las universidades y los museos.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. (2020) La experiencia -museo en el museo- pantalla. *SALA 6: El Museo Virtual. Los desafíos de la comunicación. Debates necesarios hacia una nueva humanidad*. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=OmphQEICXJI>
- Alderoqui, S. (2009). Aires renovados en museos porteños del siglo XXI: sueños, cosas, gotas y lustre. *Heritage & Museography*, pp. 85-91.
- Antoniou, A., Katifori, A., Roussou, M., Vayanou, M., Karvounis, M., Kyriakidi, M., y Pujol-Tost, L. (2016). Capturing the visitor profile for a personalized mobile museum experience: an indirect approach. *24th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalisation (HAAPIE)*. Halifax, Canada. <https://eprints.gla.ac.uk/143234/>
- Arbillaga, L., Elisondo, R. y Melgar, M. F. (2018). Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano. *Revista Estudios sobre Arte Actual*, vol. 6, pp. 21-33.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., Dragovic, T. y Chappell, K. (2013). Possibility thinking: Culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education 3-13*, vol. 41, n.º 5, pp. 538-556.
- Eardley, A. F., Mineiro, C., Neves, J. y Ride, P. (2016). Redefining Access: Embracing multimodality, memorability and shared experience in Museums. *Curator: The Museum Journal*, vol. 59, n.º 3, pp. 263-286.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, vol. 15, n.º 3, pp. 566-588.
- Elisondo, R. C. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Revista Creatividad y Sociedad*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98611>
- Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C., y Siracusa, M. (2020). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, n.º 22. <http://www.dialogosobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873>

- Elisondo, R. y Melgar, M. F. (2017) Creatividad y Universidad. Estudios más allá de los muros. *Eumed. Malaga*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2017/1668/index.html>
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Fernández Lagar, G. (2017). Experiencia inclusiva en el museo de bellas artes de Asturias: Detectives del arte. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo. <https://n9.cl/pot5>
- González, M. (s. f.). *Proyecto la aventura de aprender*. <https://chiquigonalez.com.ar/project/la-aventura-de-aprender/>.
- Kirchberg, V. y Tröndle, M. (2015). The museum experience: Mapping the experience of fine art. *Curator: The Museum Journal*, vol. 58, n.º 2, pp. 169-193. <https://mapping-museum-experience.com/wp-content/uploads/2019/04/Kirchberg-Tro%CC%88ndle-2015-The-Museum-Experience.-Mapping-the-Experience-of-Fine-Art.-Curator-58.2.pdf>
- Kulik, T. K. y Fletcher, T. S. (2016). Considering the museum experience of children with autism. *Curator: The Museum Journal*, pp. 27-38.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, vol. 19, pp. 87-112.
- Lussenhop, A., Mesiti, L. A., Cohn, E. S., Orsmond, G. I., Goss, J., Reich, C., Lindgren-Streicher, A. y otros (2016). Social participation of families with children with autism spectrum disorder in a science museum. *Museums & Social Issues*, vol. 11, n.º 2, pp. 122-137.
- McMillen, R. y Alter, F. (2017). Social media, social inclusion, and museum disability access. *Museums & Social Issues*, vol. 12, n.º 2, pp. 115-125.
- Melgar, M. F. (2019) ¡Todo me gustó! Los niños y sus percepciones sobre una actividad educativa en un museo. *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 27, n.º 1, pp. 167-194.
- Melgar, M. F., Elisondo, R. y Bustos, M. I. (2019) Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas. *Revista de Didácticas Específicas*, vol. 20, pp. 25-44. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/didacticas2019.20.002>
- Melgar, M. F., Elisondo, R. C., Fernández, F. E. y Lazarte, V. de L. (2020). Aprendizajes y percepciones en la Noche de los Museos. *Revista Del Museo De Antropología*, vol. 13, n.º 2, pp. 153-160. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v13.n2.28291>
- Rainoldi, M., Yu, C. E. y Neuhofer, B. (2020). The museum learning experience through the visitors' eyes: An eye tracking exploration of the physical context. En *Eye Tracking in Tourism* (pp. 183-199). Springer, Cham.

Rigo, D. Y., Melgar, M. F. y Elisondo, R. C. (2020). Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, n.º 55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99864612003>

Capítulo 1

Museos e infancias

Estudios en visitas escolares y familiares

Luciana Belén Peralta

Las infancias y los museos

En diferentes épocas, determinados imaginarios sobre la educación infantil han permeado la constitución de los/as niños/as como sujetos. Las miradas acerca de las infancias han oscilado entre proclamas de derechos del niño/a y mandatos represivos, desplazándose hacia la tensión entre la libertad del niño/a y la autoridad del adulto/a (Carli, 2010).

La construcción social de la infancia moderna se relaciona no solo con las transformaciones de la familia, sino también con la emergen-

cia de la escolaridad (Carli, 2010). Hasta el siglo XVI los/as adultos/as compartían con los/as niños/as lugares y actividades de la vida cotidiana, tales como el trabajo y las fiestas. Sin embargo, la masificación de la escuela consolida la condición de infancia y los/as niños/as comienzan a transitar por sus propios espacios, diferenciados de aquellos destinados a los/as adultos/as (Pelegrinelli y Tabakman, 2018).

De acuerdo con Carli (2010), en Argentina la escolaridad obligatoria funcionó como un dispositivo disciplinador de los/as niños/as, pero al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país. Siguiendo a la autora, la obligatoriedad incidió en la constitución de los/as niños/as como sujetos, debido a que comenzaron a ser visualizados/as como un colectivo, como una generación constitutiva de la población y la educación fue el mejor espacio para su inclusión.

En la actualidad, distintos/as autores/as apelan al término infancias, en plural, entendiéndolas como construcciones sociales diversas, tránsitos múltiples y diferentes, porque reconocen que no existe una única manera de ser niño/a, sino varias. En este sentido, Carli (2010) plantea que requiere de una nueva visión de niño/a como sujeto en crecimiento y en constitución, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más diversas, complejas y desiguales. Es así que las concepciones sobre la niñez conforman una trama que orienta y determina las decisiones que se toman acerca de la educación, la crianza, las acciones dirigidas a las infancias y, por lo tanto, las prácticas en el museo (Pelegrinelli y Tabakman, 2018).

Los museos son lugares en lo que es posible aprender. Alderoqui y Pedersoli (2011) plantean que la educación museística se ocupa de las experiencias lúdicas y cognitivas de los/as visitantes, es decir, sus afectos, sensaciones, percepciones y conceptos, cuando sus cuerpos son invitados por distintos objetos o dispositivos, que llaman su atención y los/as interpelan. Considerando que los contextos museísticos, impactan en la formación cognitiva, social y emocional de las personas, desde mediados del siglo XX, las corrientes museológicas y museográficas comienzan a diseñar programas específicos para diversos públicos. A su vez, el aprendizaje y la experiencia de los/as visitantes empiezan a ser tenidos en cuenta, surgiendo así nuevos modelos: los museos para niños, y los museos interactivos de ciencias (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Específicamente, los museos para niños/as dan prioridad a su desarrollo y al aprendizaje, y buscan garantizar su interés en el arte, la ciencia, la tecnología y demás áreas (Cleaver y Karadeniz en Silav, 2014). Los mismos tienen diversos objetivos: el aprendizaje, la interacción, la diversión, el juego, la creatividad e imaginación, el descubrimiento, la relación entre los/as niños/as y sus familias, la multiculturalidad e interculturalidad, entre otros (Mayfield en Silav, 2014).

En cuanto a los/as visitantes, Melgar y Elisondo (2017) comentan que son de suma importancia en los museos, dado que las colecciones cobran sentido cuando los/as mismos/as pueden comprenderlas, darle significado y construir su propia representación. De allí, la importancia de realizar propuestas destinadas a públicos distintos, con necesidades e intereses particulares. Al respecto, Alderoqui y Pedersoli (2011) agregan que el mensaje principal de los museos se centra cada vez más en las historias que cuentan y en las maneras en que se habilitan las experiencias de los/as visitantes.

En definitiva, atendiendo a una perspectiva plural respecto a las infancias, se reconoce la importancia de que los museos propongan exhibiciones, talleres y actividades que sean lo más inclusivas posible, considerando las distintas edades, condiciones físicas y cognitivas, situaciones socioeconómicas y formas de aprender, de manera tal, que estos espacios puedan ser mayormente aprovechados por los públicos.

Escuelas en contextos museísticos

Los públicos escolares suelen ser uno de los más frecuentes en los museos. Muchos niños/as experimentan por primera vez el espacio del museo en compañía de la escuela. Para algunos, la escuela aparece como aquel espacio habilitador de propuestas culturales diversas.

Botero (2010) plantea que tanto el museo como la escuela tienen un gran potencial para la sociedad, por ende, deberían vincularse y trabajar en conjunto para el logro de objetivos educativos, desplegando así habilidades y capacidades comunicativas, reflexivas y científicas. Al respecto, Bosch (2000) sostiene que el museo como partícipe de la educación no formal es una herramienta útil para la educación formal, debido a que es considerado una institución que se apoya en el trípode: cultura- educación- comunicación, y que debe generar un espacio de reflexión y de

creación de nuevos sentidos sociales, a partir del reconocimiento y el respeto a la diversidad.

Los espacios museísticos brindan la oportunidad de interactuar con otros sujetos, conocer objetos de la cultura y construir aprendizajes, ofreciendo una amplia oferta educativa a los diferentes públicos. Las visitas escolares a museos pueden considerarse puentes para fortalecer la relación entre museos y escuelas, a la vez que se constituyen en experiencias nuevas que facilitan la inclusión de las infancias en estos contextos educativos.

Los conocimientos que imparte la escuela podrían ser reforzados con las actividades que ofrece el museo mediante una visita escolar, por ejemplo, que le permita a los/as estudiantes acrecentar sus deseos por acercarse y aprender más sobre un determinado tema o una asignatura (Botero, 2010). En relación con esto, Rodríguez (2020) plantea que la visita al museo no puede ser una actividad aleatoria, sino que debe tratarse de una experiencia educativa que estimule la capacidad de mirar y admirar, la posibilidad de incentivar la subjetividad, la imaginación y la curiosidad por el saber.

Botero (2010) retoma aportes de Xanthoudaki, quien plantea que la mayoría de las visitas que realizan las escuelas a los museos pueden clasificarse en dos categorías: por un lado, las que duran todo el día y tienen carácter de excursión, sin un propósito definido, y, por el otro, las que tienen un objetivo educativo preciso. En estas últimas, es posible crear vínculos entre los contenidos escolares y la visita museística, especialmente en tres aspectos.

El primero de ellos refiere a aquella situación en la que se explica una materia nueva en clase y la visita al museo puede generar motivación para que los/as estudiantes se concentren en ella, despertando su curiosidad y brindándoles la oportunidad de que se generen dudas, que quizás no sean respondidas de inmediato, pero podrían ser el punto de partida para posteriores debates y tareas que se desarrollen en el aula. El segundo aspecto alude al hecho de que la visita puede ofrecer la posibilidad de utilizar los conocimientos trabajados en el aula para que los/as estudiantes elaboren sus propias interpretaciones en torno a los objetos que observan y puedan comparar lo que han aprendido en la escuela con lo transmitido en la exposición, contribuyendo así a la construcción de nuevos puntos de vista que favorezcan el progreso de los debates

en clase. El tercer aspecto refiere a que la visita al museo permite afirmar los conocimientos aprendidos en el aula dándole una impronta más real al tema, lo cual cobra relevancia en los temas científicos, ya que es posible ver, por ejemplo, los fenómenos físicos y su uso en los inventos tecnológicos (Matthes en Botero, 2010).

En síntesis, el museo y la escuela son instituciones que podrían potenciarse a través del trabajo en conjunto para el logro de objetivos educativos. Las visitas escolares cumplen un rol fundamental en eso, ya que permiten la relación entre ambos contextos y resultan experiencias enriquecedoras cuando se realizan con un propósito definido. Este tipo de visitas pueden generar un espacio para la exploración, la creatividad, las preguntas, la participación y los cuestionamientos, ser un punto de partida para continuar la discusión y el debate en clase, de tal manera que lo aprendido en el museo se pueda reforzar con los conocimientos abordados en el aula y viceversa.

Familias en contextos museísticos

Las familias son consideradas el primer contexto socializador, en el que se tienen experiencias altamente significativas y se adquieren elementos distintivos de la cultura como los valores y las creencias, los modos de comportarse en determinadas situaciones e, incluso, las maneras en que cada persona siente y piensa sobre sí misma (Musitu en Gallego, 2011).

En la actualidad, coexisten una gran variedad de estructuras familiares, por lo que resulta más adecuado referirse a *familias* en lugar de *familia*, reconociendo de esta manera su pluralidad. Gallego (2011) define a la familia como un sistema complejo y cambiante, dado que puede constituirse de diversas maneras, reflejando vínculos, redes, alianzas y lazos que asumen determinados ordenes simbólicos y aportan a la construcción de identidades individuales y colectivas.

Por lo tanto, hay nuevas familias, nuevas infancias, nuevas crianzas, nuevos vínculos, deconstruyendo lo predecible (Gallego, 2011). Sin embargo, no todas las personas están dispuestas a reconocer esta diversidad y sostienen un modelo hegemónico, por lo que es necesario desnaturalizar los modos en que se ven a las familias. En el contexto museístico, pensar en un registro más variado de lo que las familias son,

despejando estereotipos y prejuicios, sería relevante si lo que se busca es ampliar y diversificar los públicos, teniendo en cuenta que los modos de dirigirse a los demás y de dar valor a una cosa u otra, repercuten en los procesos de inclusión y exclusión (Pelegrinelli y Tabakman, 2018). De allí, la importancia de trabajar con equipos educativos en torno a las miradas que los museos construyen sobre las familias.

De acuerdo con Melgar y Tuninetti (2017), los museos son espacios sociales en los que diferentes generaciones se pueden vincular, mediante el intercambio de ideas sobre los objetos, las historias y relatos que circulan. Pero para lograr que las voces de los/as visitantes se concreten en el espacio museístico, se requiere diseñar situaciones de intercambio de experiencias en la que los/as adultos/as puedan incorporar el punto de vista de las generaciones menores y viceversa (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Diseñar una actividad para familias implica considerar que se trabajará con un grupo heterogéneo, compuesto por personas de diferentes edades, formaciones e intereses, por lo que el desafío será encontrar la manera apropiada de dirigirse a ese público incluyendo a todos/as (Pelegrinelli y Tabakman, 2018).

En tal sentido, en los museos el aprendizaje intergeneracional es muy valioso, ya que la dinámica del recorrido por una exhibición se ve enriquecida por el diálogo y las preguntas que los/as visitantes se realizan entre sí. De esta forma, personas de distintas edades establecen vínculos explicativos entre el museo y la vida cotidiana, los objetos, sus experiencias y las diferentes interpretaciones. Se genera así un espacio para la expresión verbal de ideas novedosas, el desarrollo de diversos modos de aprender, que se reflejan en respuestas emotivas, experimentales, conceptuales o vinculadas con la observación de otros/as visitantes (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

El Laboratorio Permanente de Público de Museos (2016) plantea que el museo, como espacio de socialización, se encuentra ante una oportunidad que puede aprovechar para atraer al público familiar, teniendo en cuenta sus necesidades y deseos al momento de planificar las actividades y servicios. Tanto los museos como las familias se necesitan, debido a que convergen intereses comunes entre ambas partes.

Por un lado, las familias visitan los museos con el propósito de aprender de una forma menos sistemática y más intuitiva, a la vez que se entretienen, se divierten y comparten con sus seres queridos una ex-

perencia grupal. Por otro, para el museo aquello resulta esencial, ya que en el núcleo familiar es donde se inician las prácticas culturales que las personas desarrollarán a lo largo de su vida. Es decir, si una familia se acostumbra a visitar museos durante su tiempo de ocio y allí desarrolla una experiencia satisfactoria, es muy probable que más adelante se considere a dicho contexto como una de las primeras opciones donde pasar el tiempo libre en la adultez (Laboratorio Permanente de Público de Museos, 2016).

Entonces, las familias y los museos son instituciones que podrían potenciarse. Las visitas familiares, cumplirían un rol articulador entre ambas instituciones y, a la vez, serían una forma de incluir a las infancias en estos espacios. En tal sentido, los/as adultos/as perciben la visita familiar como una herramienta para la formación y el aprendizaje de sus hijos/as y, como se trata de una actividad que se suele realizar en el tiempo de ocio, se espera que sea memorable, divertida y enriquecedora. Por eso mismo el museo debe vincular aprendizaje y entretenimiento, de tal modo que el componente lúdico resulte atractivo para los/as niños/as (Laboratorio Permanente de Público de Museos, 2016).

Asimismo, Pelegrinelli y Tabakman (2018) comentan que la elaboración, la comprensión y la reflexión sobre lo visto en la exposición continúa mucho tiempo después de la visita, por eso quizás no haga falta preguntar inmediatamente ni hacer siempre un cierre conceptual una vez concluida la experiencia museística. Las autoras afirman que el acontecimiento de la visita es efímero, pero aquello que se vio y escuchó se sigue elaborando y procesando mucho tiempo después de la misma.

En suma, las familias son instituciones sociales, configuradas de maneras diversas, que cumplen un rol muy importante en el proceso de socialización de todas las personas. Por su parte, los museos se enfrentan al desafío de incluirlas a través del diseño de actividades que se caractericen por habilitar espacios de diálogo, interacción y colaboración, permitiendo la construcción de aprendizajes entre distintas generaciones, posibilitando la creación de relatos colectivos y aportando a la democratización de los conocimientos.

Estudios en visitas escolares y familiares

Considerando a los grupos escolares y familiares como públicos de los museos, se realizó el Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía

Los niños, las niñas y los museos. Estudio en un contexto de educación no formal. El mismo está conformado por dos estudios: “Percepciones de niños/as en sus visitas escolares al museo” y “Percepciones de niños/as en sus visitas al museo con sus familias”. Ambos fueron realizados desde un enfoque cualitativo de investigación, en el Museo Barrilete, un espacio destinado a los/as niños/as que se encuentra ubicado en la ciudad de Córdoba.

Percepciones de niños/as en sus visitas escolares al museo

Este primer estudio tuvo como objetivo general comprender desde diferentes percepciones las experiencias educativas que construyen los/as niños/as en sus visitas escolares a museos. El mismo se especificó en: a) describir el contexto físico, social, personal y educativo del museo; b) identificar las modalidades de interacción social en el contexto del museo durante las visitas escolares; c) describir los aspectos destacados por los/as niños/as en sus experiencias en los museos y aquellos que modificarían y d) caracterizar los aspectos emocionales del aprendizaje en el museo.

Se tuvieron en cuenta dos grupos escolares, en total 55 estudiantes de entre 9 y 10 años, que estaban cursando cuarto grado del nivel primario en escuelas de gestión privada y realizaron visitas escolares al Museo Barrilete, durante el mes de agosto del año 2019.

Para la recolección de datos, se utilizaron diversas estrategias:

- Entrevistas a los/as educadores/as del museo, con el propósito de conocer qué piensan sobre el rol que cumplen.
- Cuestionarios al finalizar el recorrido de los/as estudiantes, con la intención de identificar sus percepciones sobre el contexto museístico, específicamente aquellos aspectos que destacaron y los que modificarían.
- Observaciones durante el recorrido de cada grupo escolar, con la finalidad de identificar tanto las propuestas educativas y los tipos de actividades que brinda el museo para las escuelas, como así también las interacciones y los aspectos emocionales de los sujetos presentes durante las visitas escolares.

- Análisis de los documentos de las actividades del museo, para conocer los objetivos y los tipos de experiencias planificadas.
- Registro fotográfico durante la experiencia museística, con el propósito de analizar los comportamientos de los/as educadores/as, docentes y estudiantes.

Para la comunicación de los resultados, se elaboraron categorías y subcategorías. En los siguientes párrafos compartimos algunas, a saber: *caracterización del espacio museístico, Barrilete, Museo de los Niños/as; modalidades de interacción durante la visita; aspectos destacados y aspectos a modificar.*

Caracterización del espacio museístico. Barrilete, Museo de los niños/as

De acuerdo con Melgar y Elisondo (2017) el contexto físico hace referencia a aquellas características del espacio que se presentan durante la visita y personalizan la experiencia museística de cada sujeto, haciéndola única y singular. Dentro del contexto físico se tuvo en cuenta la estética del museo, que alude al diseño, decoración, iluminación, colores y materiales; los sectores en los cuales se organiza, y los obstáculos presentes en el mismo.

En relación con la decoración, Barrilete se caracteriza por ser un espacio amplio y colorido que cuenta con múltiples objetos, juegos, talleres y actividades relacionadas al arte, la ciencia y la tecnología. La muestra y los juegos están contruidos con diversos materiales y la iluminación es buena, ya que permite a los/as visitantes ver y desplazarse tranquilamente por el espacio. El museo cuenta con diferentes salas para festejos de cumpleaños, baños, bar, sectores destinados al montaje de muestras temáticas y diferentes salas con juegos y módulos experimentales.

Como obstáculo en el espacio museístico se reconoce la falta de accesibilidad física, ya que la ausencia de rampas y de un ascensor no permite que las personas en sillas de ruedas o con discapacidad puedan ingresar a determinadas salas y pasillos dado que su movilidad se ve restringida. No obstante, en relación con la inclusión, el Museo Barrilete tiene en cuenta a algunas minorías en el diseño de su exposición, ya

que en el mismo se encuentra una actividad en la que es posible experimentar como ve una persona con daltonismo, presbicia, hipermetropía y miopía. Asimismo, se destaca la existencia de baños con piletas para lavarse las manos de diferentes tamaños, adaptadas a las distintas alturas de los/as niños/as, un cambiador de bebés para que madres, padres y/o tutores/as utilicen y un baño para personas con discapacidad.

Por otro lado, de acuerdo con Alderoqui (2006), la experiencia en un museo se encuentra influida por distintas personas con las cuales el/la visitante se relaciona durante la visita. Los resultados demuestran que a lo largo de la misma se producen variadas interacciones entre educadores/as, estudiantes, familiares y docentes, las cuales cobran relevancia haciendo que la experiencia museística no solo sea un momento para compartir con otros/as, sino también para aprender colectivamente mediante el diálogo, la exploración, las preguntas, la escucha y el juego.

Hervás (2010) plantea que el aprendizaje que se construye en los museos es altamente personal, ya que la diversidad de públicos que experimentan este espacio posee conocimientos previos, intereses y creencias que varían ampliamente. Del contexto personal, se resaltan las intervenciones de los/as educadores/as orientadas a retomar los conocimientos previos de los/as estudiantes mediante preguntas respecto a determinados temas. Además, se distingue la presencia de un sector denominado “El pasillo de los pensamientos”, el que permite la expresión de emociones a través de una actividad que intenta conectar a los sujetos con sus vivencias personales, sentimientos, imaginación y deseos, utilizando un cuento como disparador para que los/as niños/as puedan resignificar sus pensamientos, a partir de sus emociones.

El contexto educativo alude al conjunto de aspectos o elementos que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de ellos son las actividades, los contenidos, la información. El proceso de análisis de datos permitió clasificar la propuesta educativa de acuerdo con los contenidos que se abordan en actividades sobre arte, literatura, física, juegos sobre biología y areneros. En cuanto a la información, si bien se identificaron carteles informativos y explicativos en todos los sectores, no se observó la presencia de organizadores anticipados que orienten el recorrido.

Desde la perspectiva de los/as educadores/as, se considera que existe una adaptación del lenguaje y de los contenidos a los distintos públi-

cos. En este sentido, los/as mismos/as en sus explicaciones adecuan la información teniendo en cuenta las edades de los/as visitantes, con la intención de hacer el recorrido lo más claro y comprensible posible y, si bien los contenidos que se abordan son los mismos para todos/as, varían en el vocabulario.

En relación con los resultados obtenidos en este estudio, se destaca la importancia de los contextos museísticos como entornos propicios para aprender colaborativamente, ya que son visitados por grupos sociales a los que se recurre para interpretar información, fortalecer creencias compartidas y dar sentido a sus experiencias (Hervás, 2010).

Modalidades de interacción

Durante las visitas escolares se produjo un nivel de participación activo entre los diferentes actores/as: niños/as, docentes y educadores/as. A saber, los/as estudiantes realizaron preguntas a los/as educadores/as en torno a los contenidos que se iban abordando en cada sector del museo y al funcionamiento de algunos juegos, y también recurrían a la ayuda de ellos/as a la hora de resolver alguna actividad. Por parte de los/as educadores/as, se observó una actitud receptiva, ya que ofrecieron su ayuda, dieron lugar a la participación y a la colaboración de los/as niños/as a lo largo del recorrido.

Respecto a los/as docentes, la visita al museo puede ser utilizada para observar a los/as estudiantes, conocer cómo aprenden, qué les interesa, qué los/as sorprende, cuáles son sus capacidades más destacadas, cómo se relacionan en un nuevo espacio, entre otros aspectos (Melgar y Elisondo, 2017). Las interacciones entre los/as niños/as y sus docentes aludían al contenido de las actividades, a la resolución de las mismas y a las posibilidades que estos/as últimos/as ofrecían para que los/as estudiantes circularan libremente en el espacio museístico.

De manera similar, los/as niños/as compartían sus pensamientos, sentimientos e ideas en reiterados momentos de la visita, interactuando entre sí respecto a la resolución de las actividades, a las reglas que debían cumplirse en el museo y al mantenimiento de la cercanía grupal, debido a que los/as mismos/as intentaban no separarse a lo largo del recorrido.

Imagen 4. Niños/as realizando la actividad en el Taller de las buenas ideas



Museo Barrilete, Córdoba. Agosto de 2019. Fuente: elaboración propia.

Aspectos destacados y aspectos a modificar

En lo concerniente a los aspectos destacados, los/as estudiantes consultados/as resaltaron la posibilidad de aprender jugando mediante la utilización de diversos juegos, la oportunidad de construir un objeto a partir de elementos reciclables y el poder conocer sobre Física a través de la utilización de la máquina “Pelos de punta” —un artefacto que cuya finalidad es explicar el funcionamiento de un aparato electroestático—. Por otra parte, cuando se les consultó a los/as niños/as sobre los aspectos que modificarían, respondieron que les gustaría incluir más juegos, más diversión.

En síntesis, en este estudio de experiencias museísticas en visitas escolares, se pudo acceder a las percepciones de niños/as, docentes y educadores/as, recuperando las características del espacio museístico, las modalidades de interacción entre los/as diferentes actores/as, los aspectos que destacaron y aquellos que modificarían.

Percepciones de niños/as en sus visitas al museo con sus familias

Este segundo estudio tuvo como objetivo general comprender, desde diferentes percepciones, las experiencias educativas que construyen

los/as niños/as acerca de sus visitas familiares a museos. Este objetivo se especificó en: a) describir el contexto social y personal del museo; b) identificar las modalidades de interacción social en el contexto del museo durante las visitas familiares; c) describir los aspectos destacados por los/as niños/as en sus experiencias en los museos y aquellos que modificarían, y d) caracterizar los aspectos emocionales del aprendizaje en el museo.

Se consideraron niños/as de entre 6 y 12 años que realizaron visitas familiares al museo durante el mes de agosto del año 2019. El muestreo fue intencional, no probabilístico y casual. Se observaron en total 7 grupos familiares, compuestos de diferentes maneras: abuelos/as, tíos/as, padrinos, madrinas, hermanos/as, padres, madres. Del total, 5 familias fueron consultadas, es decir, por cada grupo un/a adulto/a (de entre 22 y 54 años) completó el cuestionario; y 4 niños/as, uno/a por familia (de entre 6 y 12 años), fueron entrevistados/as.

Para la recolección de datos se utilizaron diversas estrategias:

- Cuestionarios, se administraron a padres, madres y/o tutores/as al final del recorrido, con la finalidad de identificar sus percepciones respecto a la experiencia museística.
- Entrevistas a los niños realizadas al finalizar el recorrido, con el objetivo de conocer su percepción respecto a la experiencia en el museo.
- Registro fotográfico durante la visita, con el propósito de capturar los comportamientos de los/as integrantes de las familias en determinados momentos de la visita.
- Observaciones durante la visita de todos/as los/as familiares de cada grupo, con la intención de identificar las interacciones y los aspectos emocionales de los sujetos presentes en las visitas familiares.

Para comunicar los resultados se construyeron categorías y subcategorías, a continuación, compartimos las siguientes: *modalidades de interacción, aspectos emocionales, aspectos destacados y aspectos a modificar.*

Modalidades de interacción

Se resaltan las múltiples interacciones entre los/as adultos/as y los/as niños/as respecto a los contenidos que se abordan en los sectores del museo y a la resolución de actividades. Durante las visitas, los/as adultos/as acompañaron el recorrido y participaron de los talleres y juegos, asumiendo un rol de mediadores/as en los aprendizajes de los/as niños/as. Retomando a Charnow (2015), los museos fomentan el conocimiento en los/as niños/as y en sus familias, la confianza en sí mismos/as, las relaciones entre padres, madres e hijos/as y promueven hábitos mentales importantes; todos aspectos fundamentales para su desarrollo cognitivo, físico, afectivo y social.

Asimismo, se destaca el rol de los/as educadores/as y los/as adultos/as que asistieron a visitas familiares como mediadores/as entre el contenido del museo y los/as niños/as y el contexto museístico como espacio que ofrece oportunidades para que los/as visitantes interactúen entre sí y construyan aprendizajes de manera colectiva.

En tal sentido, Alderoqui y Pedersoli (2011) plantean que el aprendizaje intergeneracional es muy valioso en los museos, ya que la dinámica del recorrido por una exhibición se ve enriquecida por el diálogo y las preguntas que los/as visitantes se realizan entre sí. De esta forma, personas de distintas edades establecen vínculos explicativos entre el museo y la vida cotidiana, los objetos, sus experiencias y las distintas interpretaciones. Se genera así un espacio para la expresión verbal de ideas novedosas, el desarrollo de diversos modos de aprender y diferentes estilos, que se reflejan en respuestas emotivas, experimentales, conceptuales o vinculadas a la observación de otros/as visitantes.

Los/as adultos/as que visitaron el museo con sus familias expresaron que la sensación, emoción y sentimiento con que se quedaron al finalizar el recorrido fue: alegría, fascinación, disfrute, entusiasmo y sorpresa. En cuanto a lo que han ganado como grupo familiar, las respuestas aludieron a una mayor confianza, integración, compartir un momento agradable en familia aprendiendo juntos y vivenciar un momento de dispersión en el que afianzaron los lazos familiares, compartiendo experiencias nuevas. Los/as adultos/as perciben la visita familiar como una herramienta para la formación y el aprendizaje de sus hijos/as y, como se trata de una actividad que estos grupos realizan en su tiempo de ocio, se espera que sea memorable, divertida y enriquecedora; por eso mismo,

el museo debe vincular aprendizaje y entretenimiento, de manera tal que el componente lúdico resulte atractivo para los/as niños/as (Laboratorio Permanente de Público de Museos, 2016).

Por otra parte, los aspectos más destacados tanto por los/as niños/as como por los/as adultos/as fueron: aprender jugando, construir un objeto a partir de elementos reciclables, conocer sobre Física a través de la utilización de la máquina “Pelos de punta” y utilizar los diferentes burbujeros. Al indagar sobre los aspectos a modificar, tanto niños/as como adultos/as expresaron su deseo por encontrar una hamaca, un tobogán y experimentos en el museo.

Imagen 5. Mamá e hijo en el burbujero gigante.



Museo Barrilete, Córdoba. Agosto de 2019. Fuente: elaboración propia.

En suma, en este estudio de experiencias museísticas en visitas familiares se pudo acceder a las percepciones de niños/as, docentes y educadores/as, recuperando las características del espacio museístico, las modalidades de interacción que se producen entre los/as diferentes actores/as, los aspectos que destacan y aquellos que modificarían.

Similitudes y diferencias entre los estudios de visitas escolares y familiares

En los dos estudios realizados, las percepciones tienen estos puntos en común: todos/as los/as niños/as demostraron un alto grado de satisfacción con la visita y cuando se indagó sobre lo que más les gustó del museo, las respuestas más repetidas fueron los burbujeros, el Taller de las buenas ideas y la máquina “Pelos de punta”. Se resalta la posibilidad de jugar, compartir, explorar, aprender y vivenciar emociones, dado que en las visitas escolares muchos/as niños/as eligieron la máquina “Pelos de punta” como lo que más les gustó, debido a que subieron a la misma, sintieron cosquillas en sus brazos y vieron su cabello erizado, lo cual resultó muy divertido. En las visitas familiares, también hicieron referencia a esa sensación experimentada en el cuerpo. En lo que concierne a las modificaciones, hubo resultados similares ya que los/as niños/as expresaron su deseo por incluir una mayor variedad de juegos dentro del espacio museístico.

En cuanto a las diferencias en las percepciones de ambos estudios, podría mencionarse el papel de los/as educadores/as, ya que en las visitas escolares se mostraron más activos, acompañando a los grupos durante el recorrido, explicando los contenidos y haciendo comentarios respecto a las actividades y juegos. Mientras que en las visitas familiares algunos/as educadores/as se encontraban de manera permanente en determinados sectores, por lo que el rol de facilitadores/as en el conocimiento lo cumplieron los/as adultos/as de las familias, quienes realizaron la visita junto a los/as niños/as, acompañándolos/as en todo momento y compartiendo la experiencia de aprender y jugar en el museo.

En definitiva, se reconoce que los/as niños/as son activos/as en sus experiencias museísticas y que tanto adultos/as como educadores/as cumplen un importante rol mediador entre el conocimiento, los/as niños/as y el museo. Los contextos museísticos pueden concebirse como espacios en los que no solo se interactúa con los objetos de la cultura

y se disfruta el tiempo de ocio, sino que también es posible aprender. Aprender de y con los/as otros/as, aprender de las experiencias compartidas, aprender a través del diálogo, de la escucha, de la mirada. Los museos nos interpelan, nos invita a reflexionar y nos ofrecen la oportunidad de generar prácticas psicopedagógicas nuevas, distintas.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Bosch, S. (2000). El museo como educador. *Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información BIBLIOS*, vol. 2, n.º 6, pp. 1-4. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16106408>
- Botero, N. A. (2010). *La relación museo-escuela desde la perspectiva de la institución museística*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1890/1/JE0723.pdf>
- Carli, S. (2010). *La infancia como construcción social*. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- Charnow, C. (2015)- *The Present and Future of Children's Museums: Hotspots of Creativity and Self-Directed Learning* [conferencia]. Boston Children's Museum. <http://www.thechildrensmuseumct.org/wp-content/uploads/2015/11/BCM-Speech-for-New-Childrens-Museum-11.18.15.pdf>
- Gallego, T. (2011). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 35, pp. 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362005.pdf>
- Laboratorio Permanente de Público de Museos (2016). *Conociendo a todos los públicos. Un análisis de la visita al museo en familia*. Secretaria General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. <https://es.calameo.com/read/000075335f43d88136333>
- Melgar, M. F. y Tuninetti, V. M. (2017). Museos y vinculación intergeneracional. Estudio de valoraciones de una propuesta educativa. *Revista del Museo de Antropología*, vol. 10, n.º 1, pp. 87-96.
- Melgar, M. F y Elisondo, R (2017). *Museos y Educación. Buscando musas. Cuadernos de Educación 06*. <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde06.pdf>

- Pelegrinelli, D. y Tabakman, S. (2018). *Módulo 4: Actividades con niños, niñas y familias*. Curso virtual Museos amigables para la niñez [segunda edición]. Área Formación y Redes, de la Dirección Nacional de Museos y la Dirección Nacional de Gestión Patrimonial, Secretaría de Patrimonio Cultural, Ministerio de Cultura de la Nación.
- Pelegrinelli, D. y Tabakman, S. (2020). *Módulo 1: Cuando los niños y las niñas entran al museo*. Curso virtual Museos amigables para la niñez [segunda edición]. Área Formación y Redes, dependiente de la Dirección Nacional de Museos y la Dirección Nacional de Gestión Patrimonial, Secretaría de Patrimonio Cultural, Ministerio de Cultura de la Nación.
- Rodríguez, A., V. (2020). Disfrutar del aprendizaje en el museo. Ideas para generar situaciones y experiencias educativas en primaria. *Voces de la Educación*, vol. 5, n.º 9. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02505981/document>
- Silav, M. (2014). *Museums For Children*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814013718>

Capítulo 2

Despertar el recuerdo

El museo como espacio de inclusión para personas con Demencia Tipo Alzheimer

María Celeste Barrera Pignedoli - Luz Abigail Crespo

María Fernanda Melgar - María Laura de la Barrera

A modo de presentación

El capítulo reconstruye el estudio presentado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía titulado *Despertar el recuerdo: El museo como espacio de inclusión para personas con Demencia Tipo Alzheimer*. En el trabajo se comentan los resultados de un estudio cualitativo que tuvo por objetivo

comprender desde la perspectiva de diferentes sujetos cómo los museos pueden favorecer la calidad de vida de personas con Demencia Tipo Alzheimer (DTA). En el desarrollo de la investigación se describen las percepciones de diferentes sujetos sobre el papel de los tratamientos no farmacológicos en la calidad de vida de las personas con DTA, la manera en que los museos pueden ser empleados para mejorarla, así como, diferentes aspectos que pueden considerarse para diseñar propuestas educativas para este colectivo. Del mismo modo, se comparten acciones que podría realizar un psicopedagogo/a de propuestas educativas en museos para personas con DTA.

Las instituciones museísticas se entienden como organizaciones dinámicas y multiculturales a favor de la educación permanente dentro de la sociedad (Colom y Orte, 2001 citados en Martínez, 2013). Desde el marco de la educación a lo largo de toda la vida, el museo asume un papel de comunicación y promoción de la cultura de sociedades diversas, dirigido a personas de diferentes edades. Atendiendo a este contexto, los museos pueden jugar un papel importante en el fomento de la cohesión y la participación social. Los mismos deben convertirse en un agente activo para la inclusión social de todo tipo de público, involucrando a las personas mayores con o sin demencia (Delgado, Hervás y Arnardóttir, 2013).

Este trabajo se centró especialmente en la Demencia Tipo Alzheimer, enfermedad neurodegenerativa que afecta a una gran parte de la población y se encuentra bajo un fuerte estigma social. Actualmente, no se ha detectado un tratamiento farmacológico curativo para esta enfermedad, por lo que se valora la utilización de terapias complementarias, ya que, en algunos casos, podrían influir de manera beneficiosa en la calidad de vida del paciente (Montés, 2013).

El desarrollo de las terapias no farmacológicas puede llevarse a cabo dentro de las instituciones museísticas, ya que las expresiones artísticas se convierten en estímulos emocionalmente competentes. Esta cualidad permite favorecer la autoestima y el estado de ánimo, como así también atenuar síntomas de la enfermedad como la agresividad, agitación y apatía (Kandel, 2011). En relación con estos aspectos, en los últimos tiempos se han implementado programas de visitas guiadas a museos para personas con DTA como el *MoMA Alzheimer's Project*, realizado

en el Museo de Arte Moderna (Nueva York)¹² y el Proyecto Alzheimer MuBAM, llevado a cabo en el Museo de Bellas Artes de Murcia (España)¹³. Estos programas se utilizaron como guías en el transcurso de la presente investigación.

Perspectivas teóricas

Esta sección se ocupa de presentar el marco conceptual de la investigación, organizado en tres líneas: Demencia Tipo Alzheimer, arteterapia y DTA y, por último, Inclusión y función social de los museos.

Demencia Tipo Alzheimer

La *Demencia Tipo Alzheimer* (DTA) puede definirse como un trastorno cerebral degenerativo y progresivo que se caracteriza por una severa amnesia, a la cual se le suman déficits en el lenguaje, en las funciones ejecutivas, en la atención y en las habilidades adaptativas (Corlón, Davis, Growdon, Usdin y Wurtman, 1982; Katzman, 1986 citado en Nussbaum, 2013).

Hasta el momento no existe un tratamiento farmacológico reconocido científicamente como efectivo que logre curar o revertir los efectos de esta enfermedad, por lo que se valoran las terapias no farmacológicas. Estas, según Escobar (2018), son intervenciones por medio de agentes no químicos que buscan obtener beneficios, aliviar los síntomas y mejorar la calidad de vida de los pacientes. Su objetivo es incrementar el sentido de autoestima y de control, como así también la reducción de los sentimientos de ansiedad y depresión.

Se destaca la importancia de que profesionales provenientes del campo de la Psicopedagogía realicen procesos de estimulación cognitiva en pacientes con DTA, ya que el objeto de estudio de esta disciplina se centra en los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos entendidos en un sentido amplio (Davicino, Muñoz, De la Barrera y Donolo, 2009). Esta manera de entender el aprendizaje permite tener en cuenta

¹² *Meet Me MoMA: The MoMA Alzheimer's Project*: https://www.moma.org/visit/accessibility/meetme/index_sp.html

¹³ Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11490/57015_16.pdf;sequence=1

el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, ampliando la mirada del rol psicopedagógico y considerando otros ámbitos de estudio, abarcando múltiples dimensiones.

Además, es importante reconocer la acción del psicopedagogo en el campo de las demencias, ya que puede participar de manera activa generando, ejecutando y evaluando planes, programas y proyectos que permitan la aplicación de estas intervenciones y recursos, además de realizar o participar en estudios e investigaciones que permitan un mayor conocimiento científico acerca de la enfermedad y las posibles alternativas terapéuticas.

Arteterapia y Demencia Tipo Alzheimer

En nuestros días, el arte como un tipo de terapia se ha convertido en un medio a través del cual se puede brindar salud física y mental a la sociedad (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011). Asimismo, ayuda a facilitar la expresión de ideas, pensamientos, emociones y sensaciones (Pedrosa, 2013).

Chancellor, Duncanc y Chatterjee (2014, en Méndez y de la Fuente, 2015) sostienen que la intervención con arte en pacientes con DTA se basa en resguardar las capacidades preservadas, en lugar de hacer hincapié en las dificultades que atraviesa la persona. Eisner (2004, en Ullán, 2011) plantea que el trabajo artístico es una forma de ampliar la conciencia, además, permite reforzar la sensibilidad y la capacidad para apreciar las cualidades del entorno. Asimismo, invita al participante con DTA a considerar otros puntos de vista, fomenta la comunicación, promueve sus habilidades sociales, su autoconciencia, motivación y empatía aún presentes en él. Además, permite desarrollar sus habilidades y funciones cognitivas (Méndez y de la Fuente, 2015).

El arteterapia, también, promueve la *participación en la vida cultural* y el disfrute, lo que es un derecho de todas las personas, independientemente de su condición clínica. Sin embargo, la DTA suele implicar una merma en las oportunidades para hacer efectivo este derecho, ya que suele ser visto como un factor relacionado de manera negativa, con la participación de las personas en actividades culturales y artísticas.

Inclusión y función social de los museos

El derecho a la educación implica pensarla a lo largo de la vida y de manera permanente, reconocerla como un proceso social, histórico, político, cultural, situado, creativo, al servicio de la promoción del potencial de cada persona (Melgar, Donolo y Elisondo, 2018). Al hablar de educación no formal, se la puede vincular con todas aquellas instituciones, actividades, ámbitos de educación, que, no siendo escolares, se han fundado para satisfacer objetivos educativos específicos (Domínguez, 2009). En relación con esto, las instituciones museísticas deben entenderse como organizaciones dinámicas y multiculturales a favor de la educación permanente dentro de la sociedad (Colom y Orte, 2001 en Martínez, 2013)

Melgar, Donolo y Elisondo (2018) consideran que los museos son espacios donde es posible participar de experiencias educativas, porque nos conectan con personas y lugares de otras épocas, posibilitan un diálogo intercultural, de conocimientos, de identidad y apertura a nuevos mundos. Son valorados como espacios sociales de aprendizaje y conocimiento que tienen la posibilidad de contribuir y colaborar en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida de los ciudadanos de cualquier grupo etario. Junto a las escuelas, los museos son instituciones promisorias de aprendizaje en la sociedad (Luka, 1973, citado en Arbués y Naval, 2014).

Una de las barreras que se presenta a diario en personas con DTA es la discriminación, debido a que son invisibilizados socialmente, aislados y no tenidos en cuenta (Delgado, 2016). Los museos, al ser instituciones públicas al servicio de la sociedad, no pueden mostrarse ajenos a las barreras que la comunidad presenta a estos sujetos, por lo que deben generar propuestas que incluyan a diferentes grupos de la comunidad, independientemente de las capacidades que presenten, y ofrecer condiciones de accesibilidad óptimas, no solo físicas, sino también emocionales, sensitivas y cognitivas (Escobar, 2018).

Estudio de percepciones sobre museos y DTA

El enfoque de estudio se circunscribe a una lógica cualitativa, ya que el objetivo es comprender desde las perspectivas de diferentes sujetos

cómo los museos pueden favorecer en la calidad de vida de personas con DTA.

El *objetivo general* de la investigación fue comprender desde la perspectiva de diferentes sujetos cómo los museos pueden favorecer la calidad de vida de personas con DTA. Los objetivos específicos fueron: 1) describir las percepciones de diferentes sujetos sobre el papel de los tratamientos no farmacológicos en la calidad de vida de las personas con DTA, 2) caracterizar de qué manera los museos pueden ser empleados para mejorar la calidad de vida de las personas con DTA, según la perspectiva de diferentes sujetos, 3) describir diferentes percepciones vinculadas a qué aspectos deben considerarse, según la perspectiva de diferentes sujetos, para diseñar propuestas educativas en museos para personas con DTA, y 4) caracterizar qué acciones podría realizar un psicopedagogo en propuestas educativas en museos para personas con DTA.

En relación con el *contexto y los sujetos de estudio*, en un primer lugar, la investigación se realizaría en museos de la ciudad de Río Cuarto con un grupo de personas con DTA, cursando una etapa leve de la enfermedad. Debido a la emergencia sanitaria por covid-19, se tuvo que modificar esta idea, por lo tanto, se realizaron entrevistas de manera virtual a 37 personas. Las mismas se seleccionaron considerando los siguientes criterios: profesionales médicos que trabajan con personas con DTA, familiares de personas con DTA, profesionales del área psicopedagógica e investigadores en temas referidos a arte, museos y DTA. De esta manera, se pretendía conocer la diversidad de perspectivas desde la mirada de profesionales y de familiares.

De la ciudad de Río Cuarto se entrevistaron de manera virtual 9 *familiares y cuidadores* de personas con DTA, en diferentes etapas de la enfermedad. Asimismo, se realizaron entrevistas a 8 *familiares y cuidadores* de otras provincias de Argentina, y 11 *familiares* del extranjero. Se tuvieron en cuenta, además, las percepciones de tres *médicos* de la ciudad de Río Cuarto y tres *psicopedagogas* —dos psicopedagogas que trabajan en la Asociación de Lucha contra el Mal de Alzheimer (ALMA) y un psicopedagogo de la Asociación Alzheimer de California—. Además, se consideró la visión de dos *investigadoras* de experiencias museísticas con personas con DTA de España y la perspectiva de un *coordinador* de museos de Río Cuarto.

Para conocer la perspectiva de diferentes sujetos sobre cómo los museos pueden favorecer la calidad de vida de personas con DTA, se utilizó como instrumento de recolección de datos la *entrevista semiestructurada*. Esta herramienta es esencial para establecer un diálogo fluido con los entrevistados.

Resultados: ¿Qué dicen diferentes sujetos sobre los museos y la DTA?

Para comunicar los resultados, se elaboraron categorías y subcategorías de análisis. A continuación, comentaremos las percepciones referidas a los tratamientos para mejorar la calidad de vida de las personas con DTA, los museos como posibilidad para las personas con DTA e ideas para pensar en propuestas educativas en museos para personas con DTA.

Percepciones sobre los tratamientos para mejorar la calidad de vida de personas con DTA

Un primer aspecto a resaltar es cómo impacta la noticia de que un familiar tiene DTA. La mayoría de los familiares entrevistados comentaron que no contaban con herramientas para hacerle frente a la enfermedad, lo que suele generar malestar en la dinámica familiar. Además, agregaron que el desconocimiento que existe por parte de la sociedad, en general, es un obstáculo para poder responder a las demandas que presenta la persona con DTA. A modo de ejemplo, los familiares comentaron:

Al principio no podíamos entender dónde estábamos parados, porque tampoco conocíamos mucho de cómo era la enfermedad. Uno, cree que es solo con la pérdida de memoria. Pero, ver como pierde su capacidad de ejecutar cosas diarias es muy triste y doloroso. Al principio la contradecíamos, como queriendo hacer que pensara o razonara lo que decía, o hacía. Luego aceptamos (entrevistado 8).

Esta enfermedad provoca modificaciones en la dinámica familiar, ya que se ven atravesados por sentimientos de desconocimiento, angustia y desprotección a medida que la misma progresa.

El segundo aspecto refiere a que “no existe la pastilla de la memoria”. Se recuperaron las percepciones de los médicos entrevistados sobre los tratamientos farmacológicos. Se valoraron las visiones de dos médicos neurólogos y un médico psiquiatra de la ciudad de Río Cuarto, que trabajan con personas con DTA. A partir de las entrevistas, se reconoció que no existen tratamientos farmacológicos que consigan una cura definitiva para la DTA y la importancia de recurrir a otro tipo de terapias alternativas para mayor bienestar del paciente.

Señalaron la presencia de un bagaje farmacéutico limitado, que consigue aliviar las alteraciones que conlleva la enfermedad, tratando que los cambios en su entorno no sean tan bruscos y, así, favorecer de alguna manera la calidad de vida del paciente. En relación con esto, uno de ellos comentó:

Sí, hay algo para tomar, pero en realidad no hay un tratamiento, la pastilla para la memoria no existe. Existe un bagaje farmacéutico que una vez que hacemos los estudios y detectamos que hay un deterioro cognitivo en esa persona, independientemente de la enfermedad que provoque ese deterioro cognitivo (médico 1).

Al respecto, los médicos comentaron que estos fármacos ayudan a proteger y dar fluidez al cerebro, sin embargo, agregan que con el simple consumo de los mismos no alcanza, ya que los efectos que producen son limitados.

No obstante, se reconoce que *más allá de los fármacos, es posible encontrar otras terapias alternativas*. Los profesionales enfatizaron la importancia de otras alternativas posibles en el tratamiento para pacientes con DTA. Montés (2013) valora que la utilización de terapias complementarias influye de manera beneficiosa en la calidad de vida del paciente. Cada vez es más frecuente que se incorpore el uso de terapias alternativas como arteterapia y musicoterapia, con la intención de estimular aspectos fundamentales como la expresión, emoción o las capacidades afectivas y sociales. Los médicos entrevistados comentan que

la estimulación cognitiva y emocional por parte de otras disciplinas es muy valiosa. Estas estimulaciones buscan la manera de potenciar las capacidades que aún no se han deteriorado y promover el contacto con otras personas intentando que la persona con DTA no se aisle de la sociedad.

En la actualidad, el potencial emocional del arte se ha convertido en un medio a través del cual se puede proporcionar salud. En este sentido, se entiende al arte como un vehículo favorable para promover la expresión y la comunicación no verbal de las personas con DTA con el fin de mejorar la calidad de vida e incrementar el bienestar de este colectivo.

Al consultar sobre tratamientos no farmacológicos a los diferentes sujetos entrevistados, la mayoría coincidió en las potencialidades del arteterapia. Esta brinda la posibilidad de influir en el bienestar del paciente y reducir el impacto de la enfermedad, enlentecer su curso, ralentizar el deterioro cognitivo y controlar tanto la conducta como la aparición de otras complicaciones (De la Rubia, Espinós e Iranzo, 2014). Las investigadoras entrevistadas aportan al respecto que el arte es un medio beneficioso para que este colectivo pueda comunicarse y transmitir sus pensamientos, como así también es una manera de salir a la comunidad y visualizar otros espacios posibles de interacción.

En relación con las visiones de los diversos sujetos entrevistados y teniendo en cuenta que las enfermedades neurodegenerativas tardan más tiempo en afectar la creatividad, la expresión y la apreciación artística (Zaidel, 2010, citado en Simó y otros, 2017), se valoró el arte como terapia alternativa para las personas con DTA, ya que constituye una actividad que estimula las emociones, es un activador emocional que puede sensibilizar a la persona con DTA y favorecer la reflexión y la comunicación de emociones y recuerdos. Además, permite la apertura de espacios nuevos de socialización e interacción con otros. De esta manera, se promueve la inclusión social y comunitaria para que este colectivo no se aisle de la sociedad como habitualmente se suele hacer.

De manera general, los entrevistados destacaron la necesidad del trabajo interdisciplinario, la importancia de que profesionales de diversas disciplinas atiendan al tratamiento de la persona con DTA, para trabajar en conjunto y que no solo quede al respaldo de las Ciencias Médicas. Esta manera de trabajar de forma interdisciplinaria permite desarrollar

o ampliar en cada caso, de manera individual o grupal, las terapias no farmacológicas para las personas con DTA.

Uno de los médicos entrevistados acuerda con la concepción de entender a los pacientes desde una mirada holística, como seres biológicos, psicológicos, sociales y espirituales. Se destacó la importancia de observar al paciente con DTA desde una perspectiva integral, apartándose de la idea de visualizarlo como un sujeto fragmentado y focalizando el interés en atender a todas las vertientes que lo atraviesan. Por lo que se considera de gran valor que profesionales de diferentes disciplinas trabajen en conjunto para promover espacios de estimulación y motivación que favorezcan las necesidades de cada paciente y familia en particular.

Finalmente, interesa destacar *el papel de la psicopedagogía en los tratamientos para la DTA*. La Psicopedagogía como disciplina no solo centra su objetivo en los procesos de aprendizaje y desarrollo en la etapa evolutiva de la infancia, sino que también puede extender su intervención a las distintas fases por las que transita la persona, como la vejez.

Se consideró relevante indagar las visiones de las psicopedagogas respecto al vínculo que se establece entre la Psicopedagogía y DTA. Las mismas comentaron que esta profesión es afín al mundo de las demencias. Si bien en la persona con DTA se ve perturbado el aprendizaje, desde el rol psicopedagógico se cuenta con diversas herramientas para trabajar con este colectivo mencionado, realizando programas de trabajo, de estimulación y rehabilitación cognitiva.

De esta manera, se entendió a la Psicopedagogía, al igual que Badía, Mauri y Monereo (2006), como una disciplina independiente que cobra cada vez más fuerza a la hora de diseñar y llevar a cabo programas de evaluación e intervención, con el fin de potenciar capacidades, estimular el desarrollo y promover actitudes y habilidades para el aprendizaje. Atendiendo a estas consideraciones, se valora el papel fundamental que tiene esta disciplina para trabajar realizando programas de formación, de rehabilitación y estimulación cognitiva con adultos mayores que tienen DTA y también de acompañamiento a familiares y cuidadores de este colectivo. De igual modo, se destacó la función de educación y formación que puede cumplir la Psicopedagogía en relación con la DTA, transmitiendo información adecuada a la población en general.

Los museos como posibilidad para las personas con Demencia Tipo Alzheimer

Percepciones sobre los museos y su función social. Al respecto, el coordinador comentó que los museos de la ciudad de Río Cuarto están abiertos todo el año y que ofrecen actividades que atienden a diferentes temáticas para que la comunidad los visite y llegue a conocer su existencia y su valor histórico, artístico y documental. Sin embargo, no se ha podido generar en la cultura riocuartense una asistencia fluida de público a excepción en eventos programados como “llamadores” a los museos. Abugauch y Capriotti (2013) agregan que, en el amplio espectro de ofertas culturales, parecería que los museos en Argentina no han conseguido implantar un modelo de comunicación con la sociedad que sea capaz de asegurar el conocimiento y el acceso del patrimonio museístico a una gran mayoría de la población. En cuanto al acercamiento que tienen las personas a estas instituciones culturales, uno de los médicos de Río Cuarto agregó que, en nuestro país, la comunidad no está acostumbrada a asistir a estos lugares, a diferencia de otros países donde la participación en estos espacios culturales es fluida y se brinda desde edades tempranas.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se observó que los familiares entrevistados del exterior tienen un mayor acercamiento a estas instituciones culturales, ya que la mayoría comenta que tuvo alguna experiencia o visita a los museos en el transcurso de su vida. Se pudo valorar que las visiones que tienen los sujetos entrevistados acerca de los museos varían en relación con la cultura en la que se está inmerso, sus intereses e historia vital. Sin embargo, se destacaron las apreciaciones favorables en cuanto a estas instituciones, valorando su función social que facilita el acceso de prácticamente todas las capas sociales a esta institución (Abugauch y Capriotti, 2013). De esta manera, se mostró beneficioso realizar una propuesta educativa en museos con personas con DTA, para fomentar la participación e inclusión en la vida cultural de este colectivo, favoreciendo un envejecimiento activo y generando experiencias significativas a través de visitas guiadas que promuevan el intercambio e interacción con otros, como así también utilizando la cultura y el arte como estímulo para despertar emociones e indagar sobre la experiencia humana.

Percepciones sobre propuestas educativas disponibles para personas con Demencia Tipo Alzheimer. Las psicopedagogas entrevistadas mencionaron que prevalece una escasa presencia de actividades de índole pública destinadas a este colectivo. Así mismo, los familiares comentaron la presencia de actividades públicas destinadas a adultos mayores como el Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM). De igual modo, plantean que no hay actividades específicamente dirigidas a las personas con DTA. Se valora que la escasa presencia de actividades públicas destinadas a estas personas con DTA coincide con la poca visibilidad y conocimiento que prevalece en la sociedad entorno a esta enfermedad, ya que la mayoría de los familiares y cuidadores mencionan que en muchos casos los toma por sorpresa y sin las herramientas necesarias para poder contener y acompañar a la persona que tiene demencia. Teniendo en consideración los aportes obtenidos, se destacó la importancia de transmitir y brindar información adecuada para el conocimiento de esta enfermedad. Además, es relevante generar propuestas educativas que tengan en cuenta no solo a adultos mayores, sino también al colectivo de personas que atraviesan la vejez con cierto deterioro o demencia, integrándolos en la comunidad.

Los beneficios de propuestas educativas en museos para personas con Demencia Tipo Alzheimer. Al analizar las entrevistas, se destacaron las percepciones positivas en cuanto a la implementación de la propuesta educativa en museos para personas con DTA. El coordinador de museos de Río Cuarto resaltó la importancia de involucrar a las personas con DTA en actividades culturales, generando así una asistencia a museos que estimule el desarrollo personal y la inclusión social. De esta forma, también se involucra a la institución con otro estilo de público, buscando ampliar la llegada que tienen los museos a la sociedad, realizando un proceso de inclusión social, de participación y de desarrollo humano (Protoyerides, 1997, en Delgado, 2012). Los entrevistados valoraron el *impacto emocional* que puede generar este tipo de programas en un paciente con DTA, ya que propician un espacio de intercambio y diálogo con otros pares que favorecen la inclusión social de la persona. Otro aspecto que tuvieron en cuenta es el *impacto a nivel cognitivo* que tiene este tipo de programas, ya que consideran que estimula la atención e interés de la persona con DTA y la orientación a la realidad. Los médicos entrevistados consideraron que este tipo de propuesta educativa puede favorecer en la estimulación cognitiva, ya que promueve un espacio en donde se cambia el foco de atención y se aleja al paciente de la monoto-

nía en la cual se maneja habitualmente. Además, señalaron que la función social de los museos no basta solo con crear accesibilidad para que estos lugares sean espacios inclusivos, sino que también requiere de una mirada integradora que se adapte en el tiempo a las necesidades de una comunidad y la colaboración entre espacios dedicados a la educación formal y no formal. Teniendo en cuenta la perspectiva de familiares y cuidadores, se sugirió que este tipo de propuestas sería favorable para aquellas personas que se encuentran en un estado leve o comenzando con la enfermedad.

Los obstáculos de las propuestas educativas en museos para personas con Demencia Tipo Alzheimer.

Con relación a la propuesta educativa en museos para personas con DTA, por un lado, se señalaron los diferentes inconvenientes que pueden presentarse de acuerdo con las percepciones de diferentes sujetos. El coordinador de los museos de Río Cuarto expresó que un obstáculo en cuanto a la implementación de este tipo de propuestas son los *recursos* disponibles, ya que mencionó que en la actualidad no se destina presupuesto para estos fines, pero que se podría avanzar en proyectos que integran a los adultos mayores a través de talleres creativos, favoreciendo espacios de crecimiento y contención. Por otro lado, uno de los médicos entrevistados sugirió que esta propuesta educativa sería de interés para aquellas personas que en su historia vital han pasado por experiencias artísticas o un acercamiento cultural. Además, agregó que en nuestro país no está instalada la idea o costumbre de asistir a los museos, como suele presentarse en otros lugares del mundo. Del mismo modo, desde la visión de familiares y cuidadores la mayoría comentaron que la propuesta sería interesante para aquellos pacientes con DTA que, a lo largo de su vida y antes del diagnóstico, tuvieron un acercamiento previo a estos espacios culturales.

Asimismo, se reconoció la presencia de percepciones estereotipadas del museo, que suelen ser conservadoras, ya que aluden a una imagen reduccionista y anticuada sobre la función de los museos. Desde este punto de vista, se comprendió que las instituciones museísticas son solo para una parte de la población y que la inserción social del museo y su manera de concebir el mundo ha estado íntimamente ligada a los

valores de la clase dominante. A modo de ejemplo, una familiar nos comentó:

A mi mamá no la llevamos a museos. En lo personal no creo que sea un buen aporte para su enfermedad, ya que la lleva al pasado y lo que tratamos día a día es que viva el presente. Ella de su pasado lo recuerde hasta mejor que cualquier otra persona, el problema es el aquí y ahora, por eso no la llevaría. Prefiero que comparta con sus nietos una tarde de parque o cosas actuales (entrevistado 13).

Teniendo en cuenta estas miradas estereotipadas, los museos comienzan a diseñar programas que intensifiquen su relación con el público, por lo cual se utilizan técnicas educativas que provienen del mundo de la pedagogía para el desarrollo de los museos como agentes de desarrollo (Hooper-Greenhill, 1994, en Delgado, 2012).

Ideas para pensar en propuestas educativas en museos para personas con Demencia Tipo Alzheimer

Se mencionan los aportes de diferentes sujetos para la construcción de una propuesta educativa en museos con personas con DTA, con la intención de generar un espacio flexible y de comunicación que atienda a las necesidades de este colectivo.

Antes de la propuesta:

Conocimiento y formación sobre la Demencia Tipo Alzheimer. La mayoría de los sujetos entrevistados coincidieron con los aportes de Gladwell, (2011) (en Delgado, 2016), quien menciona la importancia de formarse y conocer sobre la DTA, teniendo en cuentas las capacidades preexistentes innatas en los sujetos con DTA, como, por ejemplo, la capacidad de comprender la música, las expresiones faciales y el contacto humano. En relación con lo mencionado anteriormente, una de las entrevistadas, quien llevó a cabo encuentros con personas con DTA en museos de España, comenta que es fundamental investigar sobre la enfermedad para afianzar conocimientos y poder actuar de manera adecuada con los pacientes que la transitan. Por tanto, se sostuvo que es imprescindible formarse y capacitarse sobre la DTA antes de realizar

una propuesta educativa, para así poder planificar la actividad en relación con las capacidades persistentes de las personas, como también para saber cómo vincularse y actuar con este colectivo.

Perfil del paciente. En torno a esta subcategoría, se indicó la importancia de atender al perfil del paciente con DTA previamente a la construcción de una propuesta educativa. En primer lugar, es importante atender a la fase en la que se encuentra la persona, ya que la mayoría de los entrevistados mencionan que esta propuesta sería beneficiosa para quienes están en una fase leve o moderada de la enfermedad. Además, agregaron que sería muy difícil poder implementar esta propuesta con sujetos que transitan un estadio de mayor complejidad. Otra advertencia que mencionan los familiares es evitar la creación de grupos en los cuales se encuentren mezcladas personas que están atravesando una fase severa de la enfermedad junto con sujetos que se ubican dentro de una fase inicial, ya que esto puede llegar a repercutir en sus estados de ánimo. En segundo lugar, es importante tener en cuenta la realidad en la que se posiciona la persona con DTA, sus intereses, la historia vital y el acercamiento a instituciones culturales. Prestar atención en estos aspectos brinda información necesaria para construir una propuesta educativa que responda a las necesidades e intereses de cada participante.

Variables de tiempo y espacio. Se destacó la importancia de planificar la propuesta educativa previamente, teniendo en cuenta las variables de tiempo y espacio más adecuadas para llevar a cabo las actividades. Se reconoció que los sujetos entrevistados coinciden en realizar este tipo de propuesta en horarios que los sujetos con DTA podrían encontrarse más receptivos. En relación con esto, los médicos entrevistados mencionaron que es aconsejable realizar la propuesta antes de las 18:00, ya que luego de esta hora los niveles de serotonina descienden, mientras que los niveles de melatonina comienzan a aumentar, lo que produce en el cerebro un cierto grado de somnolencia. Además, dan cuenta de la importancia de que en el momento de los encuentros no haya mucha aglomeración de gente, que la visita no sea muy extensa y que no pase tanto tiempo entre un encuentro y otro.

Vínculo y comunicación. En esta categoría, se valoraron las diferentes perspectivas de los sujetos entrevistados, la importancia de vincularnos con el colectivo de personas con DTA por medio del respeto, la comprensión y la paciencia. Atendiendo a los diferentes tiempos que presentan estas personas en sus habilidades sociales, como el diálogo

y la comunicación. Además, se consideró importante trabajar con las capacidades conservadas de la persona, de manera que se pueda crear un espacio estimulante que los motive y promueva la interacción entre los sujetos.

Ideas sobre posibles temáticas a tener en cuenta en la propuesta educativa. Teniendo en cuenta los aportes de familiares y/o cuidadores e investigadoras, se apreció que, por un lado, consideran que las temáticas en las visitas guiadas a museos deben estar totalmente vinculadas con la historia vital e intereses de la persona con DTA. Por otro lado, comentan que puede haber patrimonios culturales que sean de mayor interés para estas personas. No obstante, valoraron que se puede trabajar con cualquier patrimonio que cuente con elementos atractivos, capaces de despertar emociones en el colectivo de personas con DTA.

Durante la propuesta educativa en museos:

Importancia de los recreos. Se valoró importante realizar recreos antes y durante el encuentro en museos con los pacientes con DTA para que la visita sea más llevadera y el paciente se encuentre más receptivo. También es favorable anticipar lo que se va a realizar, de manera que la propuesta no los tome por sorpresa.

Frente a una obra. Es esencial que al visualizar una obra se realice una conversación fluida, con total naturalidad y que de a poco se vaya encaminando hacia el propósito que se tiene planteado, pero siempre intentando que las personas con DTA sean partícipes. Es recomendable que no se brinde una explicación exhaustiva de la obra y hacer preguntas para permitir que los participantes lleguen a sus propias interpretaciones por medio de una conversación animada.

Relación entre paciente-cuidador y/o familiar. Al realizar la propuesta educativa se tiene en cuenta el rol del cuidador, ya que su manera de comprender la enfermedad, actuar y relacionarse con el paciente repercute claramente en la calidad de vida de ambos. Por esto, se valoró conveniente, a la hora de generar la propuesta, construir un clima de intercambio afectivo entre ambos, lo que permite disminuir el estrés, evitar la ansiedad y aumentar la satisfacción de vida (Peña, 1999). En otras palabras, uno de los médicos entrevistados señaló: “todo lo que le hace bien al corazón, le hace bien al cerebro y todo lo que haga mal al corazón, le hace mal al cerebro”.

Se valoraron los aportes sobre cómo evaluar el impacto que puede llegar a tener una propuesta educativa en museos para personas con DTA. Se reconoció importante la utilización de cámaras que permitan grabar y recuperar lo sucedido en cada encuentro para su posterior análisis. También, la realización de un bosquejo elaborado por los sujetos con DTA, después de las visitas, ya que desde la perspectiva médica se sugiere que este instrumento puede servir para que el paciente reproduzca la experiencia vivida y también sería útil para conocer si el sujeto logró vincularse con la nueva información transmitida en dicha propuesta.

Para finalizar con este capítulo, se consideró que el aporte de los sujetos entrevistados ha sido beneficioso para valorar los aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de elaborar y llevar a cabo una propuesta educativa en museos para personas con DTA y conocer, desde sus percepciones, el impacto que puede generar dicha propuesta en este colectivo. Asimismo, las versiones de cada sujeto permitieron adentrarnos en el mundo de esta enfermedad, conocer sus vicisitudes y pensar en diferentes alternativas desde la Psicopedagogía para responder a las necesidades de las personas con DTA, y de sus familiares y/o cuidadores.

Consideraciones finales

De acuerdo con las percepciones de los diferentes sujetos entrevistados en este estudio, se llega a las siguientes consideraciones:

- El arteterapia se constituye en un tratamiento no farmacológico favorable y beneficioso para personas con DTA.
- El museo se presenta como un espacio cultural valioso, propio para la interacción de los sujetos, no obstante, con escasa participación por parte de la población argentina.
- Desde las percepciones de diferentes sujetos se connotan positivamente las visitas guiadas a los museos para las personas con DTA, se destacan como una oportunidad valiosa de estímulo emocional y cognitivo, y de interacción social con otros.

Una de las principales *limitaciones del estudio* es que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otros contextos y a otras personas, por lo que sería interesante ampliar el número de sujetos entrevistados de Río Cuarto, como así también de diferentes ciudades de Argentina. También podría pensarse en un estudio mixto, recuperando aspectos cuantitativos, como por ejemplo encuestas u otro instrumento de recolección de datos que permita una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación de la temática en cuestión. Además, se observó un escaso material teórico e investigaciones llevadas a cabo en Argentina sobre propuestas educativas en museos para personas con DTA.

A partir de los resultados obtenidos, se propuso como *futura línea de investigación* continuar con el desarrollo de investigaciones que permitan relacionar la DTA, el arteterapia y los museos, como así también conocer el impacto que pueden generar este tipo de propuestas para este colectivo de personas. Asimismo, se consideró relevante que se desarrollen investigaciones que permitan observar cómo estas propuestas pueden repercutir en otro grupo de personas que se encuentren aislados de la sociedad. Considerando el contexto de aislamiento social por covid-19, sería oportuno investigar el impacto de la participación de las personas con DTA en museos virtuales y así crear la posibilidad de generar visitas de manera online con este colectivo y evaluar el efecto que pueden tener las mismas.

Desde la investigación desarrollada, se puso en evidencia la importancia de la participación de personas con DTA y sus familiares y/o acompañantes, en propuestas educativas realizadas en museos. Los objetivos de las propuestas educativas deberían orientarse a favorecer el bienestar y la calidad de vida de las personas con DTA y sus acompañantes. Asimismo, consideramos importante que en cada encuentro se habiliten espacios para la interacción entre los participantes a través de preguntas disparadoras que promuevan el diálogo. También es necesario atender a las emociones emergentes en los encuentros y analizar los impactos de las propuestas en la calidad de vida de los participantes.

Finalmente, con este estudio se destaca la frase de una entrevistada: “Nos golpeaba, y se golpeaba, repitiendo que nadie entendía cómo era perder la cabeza”. A lo largo del trabajo se señaló que la DTA es una enfermedad que repercute de diferentes maneras en el seno familiar, la mayoría de las veces su llegada es sorpresiva y encuentra a las personas con pocas herramientas para hacerle frente. Por esto se considera im-

portante construir diversas alternativas para responder a las necesidades de la persona con DTA, acompañarlos en este camino y favorecer su calidad de vida. Además, se apela a la capacidad del arte y los museos cómo medios beneficiosos para estimular a estas personas y estos espacios culturales promueven la conexión con las emociones y su expresión, el despertar de las habilidades creativas y el intercambio con otros. Parece oportuno remarcar que las emociones de las personas con DTA siguen despiertas, a la espera de seguir viviendo y disfrutando del camino que queda por recorrer junto a sus seres queridos.

Referencias bibliográficas

- Abugauch, M. E. y Capriotti, P. (2013). *Comunicación y Patrimonio Cultural. La gestión de la Comunicación en los museos de Argentina*.
- Arbués, E., y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre educación*, vol. 27, pp. 133-151. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/489>
- Badía, A., Mauri, T. y Monereo, C. (2006). Las prácticas psicopedagógicas en contextos de educación no formal. En Badia, A., Mauri, T. y Monereo, C. (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp. 33-59). Universitat Oberta de Catalunya.
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O. y Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, vol. 4, pp. 137-152.
- Davicino, N. A., Muñoz, M. S., De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). El rol psicopedagógico en la estimulación cognitiva de pacientes con demencia tipo Alzheimer. *Revista Chilena de Neuropsicología*, vol. 4, n.º 1, pp. 6-11.
- De la Rubia Ortí, J. E., Espinós, P. S., & Iranzo, C. C. (2014). Impacto fisiológico de la musicoterapia en la depresión, ansiedad, y bienestar del paciente con demencia tipo Alzheimer. Valoración de la utilización de cuestionarios para cuantificarlo. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 4, n.º 2, pp. 131-140.
- Delgado, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/397663#page=1>
- Delgado, M. L., Hervás, R. M. A. y Arnardóttir, H. (2013). Identificando emociones en el museo: Arte vs Alzheimer. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, n.º 4, 33-47.

- Delgado, C. (2012). El museo de arte y el no-público. El problema de los estereotipos. *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 35, n.º 2, pp. 161-181.
- Domínguez, P. A. (2009). Espacios educativos y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 19, pp. 191-206.
- Escobar, G. A. (2018). Reflexiones museológicas a partir de procesos de memoria, identidad e inclusión en personas con Alzheimer [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Kandel, E. (2011). El viaje del Alzheimer. Síntomas y progresión de la enfermedad. En Zeisel, J. (Ed.), *Todavía estoy aquí. Una nueva filosofía para el cuidado del Alzheimer*. EDAF.
- Martínez, R. R. (2013) Relaciones intergeneracionales y educación artística para la inclusión social de personas con Alzheimer en fase leve y moderada. *Salud y cuidados en el envejecimiento* [Tesis de Master]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2691>
- Melgar, M. F., Donolo, D. y Elisondo, R. C. (2018). Experiencias en museos: zonas educativas posibles. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, n.º 53, pp. 241-256.
- Méndez, L. L. (2015). *Arte y salud: diseño e implementación de talleres y contenidos digitales de ámbito cultural para pacientes con Alzheimer y otras demencias* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/32962/>
- Méndez, L. L., y Ullán, A. M. (2015). Arte y comunicación para la socialización de personas con Alzheimer y otras demencias. *Commons: Revista de comunicación y ciudadanía digital*, vol. 4, n.º 1, p. 5.
- Montés, J. (2013). Una reflexión sobre las terapias no farmacológicas y su aplicación desde la experiencia: 20 años del “Programa de atención a afectados de Alzheimer” de la asociación COTLAS. *Información Psicológica*, n.º 104, pp. 84-99
- Nussbaum, P. D. (Ed.) (2013). *Handbook of neuropsychology and aging*. Springer Science & Business Media.
- Pedrosa, P. G. (2013). Del universo simbólico al arte como terapia: Un camino de descubrimientos. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, n.º 43, pp. 141-150.
- Peña, J. (1999). Enfermedad de Alzheimer. Del diagnóstico a la terapia: conceptos y hechos. Fundación La Caixa. [https://fiapam.org/wp-content/uploads/2012/10/Enfermedad Alzheimer de diagnostico a terapia.pdf](https://fiapam.org/wp-content/uploads/2012/10/Enfermedad_Alzheimer_de_diagnostico_a_terapia.pdf)
- Simó, S., Garrido, J., Pérez, T., Geli, M. y Bugatell, A. (2017). La cultura como instrumento de bienestar e inclusión social para las personas con Alzheimer: Evaluación del impacto del programa Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona-Alzheimer.

Ullán, A. M. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El Proyecto AR.S: Arte y Salud. *Revista Arte, Individuo y Sociedad* [número especial], vol. 23, pp. 77-88.

Capítulo 3

Museos virtuales y experiencias de formación

¿Qué dicen los estudiantes?

Clarisa Moreira - Luciana Belén Peralta

El museo virtual: un recurso para el aprendizaje

La proliferación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) produjo que ciertas prácticas socioculturales se transformen, entre ellas las desarrolladas en los museos (Gómez, 2013). Las innovaciones educativas con TIC generan rupturas de las barreras espacio temporales en las actividades de enseñanza y aprendizaje, permiten procesos formativos abiertos y flexibles, un acceso rápido a la información,

mejor comunicación entre los sujetos que participan en las propuestas educativas y, en algunas ocasiones, promueven el interés y la motivación de los/as estudiantes (Chiecher y Melgar, 2018). Las TIC han ampliado el ámbito de difusión del museo tradicional a través de la creación de los museos virtuales. Si bien esta transformación quizás no es atractiva para algunos museos, resulta necesaria debido a la creciente digitalización del patrimonio cultural y la demanda de hacer que las colecciones resulten más accesibles (Schweibenz, 2004).

De acuerdo con Santibáñez (2005), los museos virtuales son considerados espacios que ofrecen información audiovisual y tienen una doble responsabilidad: conservar la identidad del objeto como elemento del patrimonio, y contribuir a la evolución de la sociedad mediante la investigación y la educación. Asimismo, este tipo de museos puede ser definido como una colección de artefactos electrónicos y recursos informativos de todo aquello que pueda digitalizarse, incluyendo pinturas, vídeos, fotografías, textos, dibujos, gráficos, imágenes, etcétera. Es decir, refiere a un conjunto patrimonial de información y de objetos que pueden guardarse en un servidor (Santibáñez, 2005). De manera similar, otros/as autores/as conciben al museo virtual como una colección de objetos digitales, relacionados lógicamente entre sí, que no tienen una ubicación o un espacio real, por lo que pueden extenderse en todo el mundo (Schweibenz, 2004).

Estos museos son lugares de interacción entre colecciones y público, que tratan de fomentar la actividad mental y emocional de los/as visitantes, siendo un recurso didáctico a través del cual adquirir contenidos conceptuales y procedimentales, y desarrollar actitudes y valores. Los/as docentes encuentran en ellos un recurso con potencial innovador y creativo, para facilitar la conexión entre escuela y museo, el intercambio de actividades y la construcción de conocimientos relacionados a la cultura (Santibáñez, 2005).

Por otra parte, Elisondo y Melgar (2015) entienden a los museos virtuales como sitios web que constituyen entornos de aprendizaje vinculados con el patrimonio cultural o natural, que colaboran en las funciones de conservación, exposición y divulgación de los museos y pueden tener o no un referente físico. Dichos espacios comunican y ofrecen recursos educativos —actividades, foros de discusión, materiales didácticos, información referida al patrimonio— que pueden ser empleados por todos los públicos, para construir conocimientos.

Una de las características principales de los museos virtuales es que permiten ampliar el límite de acceso al conocimiento, dado que cualquier persona, desde cualquier lugar del mundo, puede conocer aspectos culturales y naturales de otros países, realidades diferentes, productos creados por otras personas, etcétera. Si bien estos museos permiten trascender los límites físicos del espacio y del tiempo, tienen limitaciones relacionadas a las posibilidades de acceso, ya que la falta de conexión a internet y los modos de organización pueden dificultar la interacción con los contenidos (Elisondo y Melgar, 2015).

Aun así, los museos virtuales pueden ser contextos poderosos para aprender. En tal sentido, Melgar y Elisondo (2017) sostienen que permiten la construcción activa de conocimientos en el marco de situaciones reales, ampliando los límites de la educación y generando espacios para desarrollar narrativas y relatos sobre diferentes hechos históricos, culturales, artísticos, científicos. Siguiendo a las autoras, las propuestas educativas museísticas posibilitan la vivencia de experiencias diversas y significativas con objetos, historias y conocimientos.

En resumen, los museos virtuales son definidos de distintas maneras por algunos/as autores/as. Sin embargo, la mayoría coincide en entenderlos como recursos útiles para la construcción de aprendizajes, ya que brindan propuestas educativas que permiten el intercambio y el descubrimiento, traspasando los límites del tiempo y el espacio. Se considera que la falta de acceso a internet puede obstaculizar esta experiencia, por lo que resulta necesario seguir potenciando estos espacios, de tal manera que puedan ser aprovechados por todos/as los/as visitantes.

Propuesta didáctica

Considerando al aprendizaje como un proceso complejo, que no se reduce a las prácticas escolares o a la educación formal, sino que implica otros contextos, se planteó la realización de una tarea grupal denominada “Museos virtuales: contextos poderosos y creativos para aprender”. La misma estuvo conformada por diferentes actividades que los/as estudiantes, en grupos de dos a cinco integrantes, debieron concretar durante tres semanas a través de la red social Facebook. El producto final de esta actividad se presentó en dos formatos: un informe y un blog.

Participaron de la actividad, estudiantes de la asignatura Teoría y técnica de los test, Psicometría educacional y Exploración psicométrica, de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial, y Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

A continuación, se explicitan las consignas elaboradas en la propuesta didáctica y las tareas que asumimos como acompañantes en el proceso de aprendizaje de los distintos grupos de estudiantes.

En la primera semana, los/as distintos/as integrantes crearon un grupo cerrado en Facebook, agregando a las docentes de la asignatura y a nosotras como colaboradoras. Cuando todos/as estuvieron agregados/as, avisaron que se encontraban dispuestos/as a comenzar. Si por cualquier razón decidían emplear otra instancia de intercambio —por ejemplo, videollamadas— debían dejar registrado ese intercambio en el grupo de Facebook.

En esa primera instancia, los/as estudiantes exploraron de manera personal los sitios web propuestos en la consigna: Museo Experimental de Psicología, Museos Vivos y Google Arts and Culture. Posteriormente, eligieron uno y comunicaron a sus compañeros/as las razones de esa elección. Luego, acordaron conjuntamente sobre qué sitio web trabajar y registraron su decisión tanto en el grupo cerrado de Facebook como en el documento Word. En este último, se elaboró un texto, fundamentando la elección del sitio web desde un punto de vista teórico, considerando distintos artículos que se ofrecieron desde la cátedra de la asignatura.

Tal como se mencionó, el producto final de esta actividad se presentó en un informe que se elaboró a partir de los avances socializados en el grupo en Facebook. Esta herramienta brinda la posibilidad de crear un documento, que queda disponible para el resto del grupo, de tal manera que todos/as los/as integrantes puedan editarlo, introduciendo ideas, modificaciones, opiniones, etcétera. La idea era ofrecer otro modo de emplear Facebook. Sin embargo, si los/as estudiantes preferían utilizar Google Drive, por ejemplo, podían usarlo agregando a las docentes y a nosotras en los escritos, a fin de que pudiéramos observar los intercambios y realizar sugerencias.

Luego de realizar esta primera parte de la tarea, los/as estudiantes respondieron de manera individual un cuestionario denominado “Evaluamos el proceso de aprendizaje”, el cual tenía como eje indagar respecto al contexto físico, social y personal de la experiencia museística. En el cuestionario, se consultó sobre: sus expectativas al iniciar el proceso de exploración de museos, sus motivaciones durante el recorrido, sus conocimientos previos puestos en juego, si piensan que los museos virtuales permiten la interacción con otros/as, si el diseño de los sitios webs orientaban sus recorridos, qué herramientas obstaculizaron su navegación, entre otros aspectos.

En la segunda semana, los grupos elaboraron una descripción del sitio web elegido, comentando sobre la organización del mismo, los recursos que ofrece, las actividades que se pueden realizar, los contenidos que aborda, sus características, entre otros aspectos. Asimismo, diseñaron una tarea de aprendizaje que debía tener en cuenta el empleo del sitio web, explicitando los/as destinatarios/as, el contexto, los objetivos y los recursos a utilizar. Para ello, podían retomar materiales de otras asignaturas de la carrera o aquellos que consideraban necesarios.

En la tercera semana, los/as estudiantes propusieron un tema que les interesó en el recorrido del sitio web elegido. Luego, crearon y editaron un blog¹⁴ sobre el mismo, agregando información, videos y fotos. Cada integrante podía ingresar al sitio del blog, con el nombre de usuario y la contraseña para realizar las modificaciones que considerase necesarias. En el caso de no obtener un acuerdo sobre la temática a trabajar, debían decidir mediante una votación.

En esa instancia, los grupos socializaron su blog con el resto de sus compañeros/as en la plataforma Classroom de la asignatura, presentando el link de la página del blog que editaron para que todos/as pudieran ingresar y dejar comentarios. Por último, los/as integrantes respondieron de manera individual un cuestionario, donde reportaron sus experiencias y valoraciones respecto a la actividad.

En cuanto a la participación, durante el desarrollo de la propuesta, los/as integrantes de cada grupo debían estar atentos/as al cronograma pautado e ingresar con frecuencia al espacio de comunicación del grupo, para participar en la elaboración de las diferentes tareas de cada semana. Asimismo, si algún/a integrante presentaba dudas, podía ex-

14 En la página <http://es.simplesite.com/>.

ponerlas en los espacios del grupo, ya que nosotras, como orientadoras de la tarea, estábamos atentas y ayudamos a resolverlas. En relación con el informe, se planteó como estrategia que un/a integrante lo inicie, suba el avance en un archivo de Word, otro/a compañero/a lo continúe, otro/a lo complete y otro/a lo revise, tratando de que todos/as registren su participación. Cabe aclarar que se evaluó tanto el producto grupal de la tarea como la participación individual de cada integrante en el grupo.

En lo que respecta al rol que asumimos como acompañantes, en esta propuesta didáctica nuestra participación tuvo como objetivo colaborar con las docentes de la cátedra en el proceso de enseñanza y acompañar a los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje. Más específicamente, las tareas que asumimos fueron: recordar las actividades correspondientes a cada semana en los grupos de Facebook, atender a las dudas de cada integrante, revisar que los grupos estuvieran cumpliendo en tiempo y forma con las consignas, y corregir algunos informes.

En síntesis, esta propuesta didáctica intentó promover la utilización de las TIC y la inclusión de los museos virtuales, considerados recursos poderosos para la educación. A la vez, buscó favorecer la participación, la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción de aprendizajes colectivos.

Análisis de perspectivas de estudiantes sobre una actividad de museos virtuales y TIC

En este apartado, recuperamos las voces de los/as estudiantes en relación a la actividad propuesta por las docentes y destacamos algunos puntos relevantes de sus discursos. Para ello, se tuvieron en cuenta las respuestas de 93 estudiantes en el cuestionario “Evaluamos el proceso de aprendizaje”, cuyo eje fue indagar respecto al contexto físico, social y personal de la experiencia museística.

Recuperar las voces de los/as estudiantes en relación a la tarea propuesta nos parece de suma importancia, ya que nos permite revisar las concepciones que van construyendo en relación a los museos virtuales y nos permiten ser espectadoras de su proceso de aprendizaje. A la vez, nos posibilita evaluar el tipo de propuesta didáctica y obtener una retroalimentación de los/as estudiantes sobre la misma.

A partir de la lectura y el análisis de lo expresado en los cuestionarios, fuimos desglosando la información en cuatro categorías: concepciones de los/as estudiantes sobre los museos virtuales; aspectos valorados; aspectos que facilitaron y obstaculizaron la navegación; ideas, expectativas y aprendizajes construidos. A continuación, se describen cada una de ellas.

Concepciones de estudiantes sobre los museos virtuales: ¿Qué son y qué funciones tienen?

La pregunta “¿qué son los museos virtuales?” nos permite conocer las concepciones que tienen los/as estudiantes respecto a dichos espacios. De las respuestas, se destacan: la idea de entenderlos como plataformas en internet que, a través de cualquier dispositivo electrónico ya sea una computadora, tablet o celular, permiten acceder a información sobre diversas obras; espacios que muestran y preservan el patrimonio de la humanidad, brindando una nueva forma de adquirir conocimientos sobre historia; como así también una manifestación virtual de culturas y creencias que permiten, de una manera diferente, construir nuevos aprendizajes.

Además, los/as estudiantes reconocieron en los museos virtuales una forma más “fácil y gratuita” de acceder a contenidos y al patrimonio, ya que de otra manera no hubieran podido hacerlo. Algunos/as consideraron que son una versión virtual de los museos físicos, por lo tanto creen que brindan la misma información pero a partir de otros elementos como enlaces, videos, fotos, interacciones, etcétera. Además, comentaron que lo más cotidiano y común a la hora de pensar en los museos es imaginarlos en edificios y espacios físicos, espacios “reales” y no virtuales. También, expresaron que los consideran como una manera de aprender desde “otro contexto”, uno no formal, fuera del aula, aunque paradójicamente este año el aula también fue virtual.

En relación con esto, Elisondo y Melgar (2015) entienden a los museos virtuales como sitios web que se constituyen en entornos de aprendizaje que están vinculados con el patrimonio natural o cultural, que pueden o no tener un referente físico y que colaboran con las funciones de exposición, conservación y divulgación de los museos. Estos tipos de museos virtuales son espacios de interés, ya que amplían el acceso

al conocimiento invitando a cualquier persona de cualquier parte del mundo a que conozca aspectos culturales o naturales de otros países, constituyendo así escenarios fascinantes que invitan a descubrir otras realidades y maravillarse por lo que otros/as hacen e hicieron, lo cual los convierte en escenarios de atracción permanente para la educación.

Los/as estudiantes también reconocen que las TIC son fundamentales para la interacción de los/as visitantes con los museos, ya que permiten el acercamiento al patrimonio de la humanidad y a los conocimientos, de una manera diferente, permitiéndoles visitar lugares, momentos y obras, a través de sus dispositivos, traspasando de esa manera fronteras, tiempos y espacios.

En relación con lo anterior, Santibañez (2006) plantea que las tecnologías de la información y la comunicación vinieron a revolucionar la educación, exigiendo conocimientos y estrategias específicas para esta nueva manera de adquirir la información, que nos permite y mantiene conectados/as sin importar la dimensión espacio temporal. Siguiendo a la autora, no poseer los recursos técnicos, de conocimientos o económicos, suponen una barrera para acceder a dicha información y comunicación, lo que representa grandes diferencias en la educación de las personas.

En el año 2020, el mundo digital y de las TIC ha cobrado mucha relevancia en la educación y la sociedad, ya que por medidas de confinamiento mundial, las personas debimos cambiar nuestra manera de trabajar, estudiar y comunicarnos. Las TIC pasaron a ser herramientas necesarias en nuestras vidas, invitándonos a redescubrirlas, amigarnos con ellas, exigirles más, tenerles paciencia y animarnos a sumergirnos en un mundo con infinitud de posibilidades. Por ello, las TIC han sido un pilar fundamental en la educación, porque a través de ellas, estudiantes y docentes hemos podido continuar enseñando y aprendiendo.

Coincidimos con Santibañez (2006) en considerar que uno de los retos educativos que tienen los/as docentes es proporcionar competencias y habilidades a los/as estudiantes, para que puedan desenvolverse de manera satisfactoria en el mundo de las TIC, adquiriendo la capacidad de identificar, comprender, analizar, sintetizar, relacionar y valorar la información brindada por el mundo digital, a la vez que puedan compartirlo con otras personas en una red de redes. Creemos que es importante que los/as docentes colaboren en el desarrollo de estrategias, habilidades

y destrezas que aporten a cada estudiante los recursos necesarios no solo para acceder a la información, sino también para transformarla en conocimiento innovador y creativo.

Respecto a la función que tienen los museos virtuales, los/as estudiantes expresaron que estos espacios trascienden las limitaciones de espacio y tiempo del museo físico, siendo posible la organización simultánea de las obras, según distintos criterios y contextos. Además, comentaron que generan la posibilidad de acceder a la cultura general en el marco de la virtualidad, acercándolos a la información que no podrían acceder si no fuera por este medio, permitiéndoles enriquecerse continuamente con información hasta entonces desconocida, lo cual consideran es de gran utilidad.

Varios/as estudiantes destacaron que los museos virtuales son espacios de exposición de obras, de historia, de cultura, que deben brindar información y ofrecer la posibilidad de acceder, conocer, intercambiar y aprender de diferentes áreas de conocimiento. Además, sostienen que son contextos a los que pueden acceder todas aquellas personas que no tengan la posibilidad de visitar un museo físico por diversos motivos, siendo una alternativa a la presencialidad sin tener que viajar a un lugar, dado que pueden conocerlo a través de este medio virtual. Consideran también, que se puede acceder de manera gratuita y se permite la interacción, mostrando contenido, divulgando y reconstruyendo información.

Otros/as estudiantes resaltan sus diversas funciones, tales como: enseñar; ser una herramienta práctica para aprender significativamente y conocer nuevos lugares, obras, historias y demás; transmitir y compartir conocimientos a través de la web. Asimismo, algunos/as manifiestan que los museos virtuales son instrumentos creativos e innovadores; espacios susceptibles de ser articulados con diversas propuestas educativas formales o no formales; contextos en los cuales los/as docentes pueden apoyar las actividades que propongan, fomentándolos como espacios poderosos para aprender, ya que contribuyen a facilitar intercambios y trabajos colaborativos, favoreciendo la toma de decisiones; la búsqueda de alternativas y de nuevas formas de conocimiento.

Los/as estudiantes consideran que la utilización de los museos virtuales en diferentes actividades, favorecería la puesta en práctica de la creatividad y la resolución de actividades por parte de los sujetos.

Además, otra parte de los/as estudiantes mencionaron que los museos virtuales tienen la función de entretener, como así también de “concientizar” a la población, como, por ejemplo, el “Museo Argentino de Ciencias Naturales”.

En relación con las funciones de los museos que identifican los/as estudiantes, Santibañez (2006) plantea que las TIC han permitido que la difusión de los museos reales o tradicionales sea ampliada a través de los museos virtuales, constituyéndose estos últimos en espacios atractivos y motivadores. El hecho de que toda la información multimedia y audiovisual esté disponible a través de los museos virtuales facilita el desarrollo de estrategias didácticas grupales e individuales de los/as estudiantes.

Para concluir con esta categoría, cabe retomar las expresiones de estudiantes que conciben a los museos virtuales como contextos poderosos para aprender. En palabras de Elisondo y Melgar (2017), estos espacios estimulan la participación de las personas, sin embargo, para que esta última se logre, es necesario pensar y tener en cuenta la calidad del conocimiento ofrecido, las diferentes herramientas, los diferentes discursos y tipos de lenguajes, los procesos de *feedback*, como así también la colaboración entre pares y las evaluaciones.

Aspectos valorados

En cuanto a los aspectos valorados de la propuesta didáctica, identificamos que los/as estudiantes que respondieron el cuestionario hicieron referencia a varias cuestiones que les resultaron interesantes.

Una gran parte de estudiantes resaltó como positivo las imágenes y los vídeos, “ya que permiten representar de la mejor manera lo que se expone en los textos”; “porque te ayudan a entender mejor el contenido que se está estudiando, son grandes acompañantes de los textos y más didácticos”; “ilustran el lugar y es más fácil sentir que estás ahí, en lo personal lo visual creo que siempre es lo más atractivo”; “son una buena herramienta que nos ayudan a poder interpretar lo que leemos”. Además, hicieron hincapié en los juegos y animaciones debido a que “permitieron ver en tiempo real, por ejemplo: el impacto a nivel mundial de la globalización o la producción de dióxido de carbono”; “genera mucho entusiasmo y es atractivo para todas las edades”. También,

destacaron los títulos jerarquizados, “porque te permiten entender, por ejemplo: cuáles son los temas centrales”.

Otro grupo de estudiantes comentó que les pareció interesante una sección de educación, presente en uno de los museos virtuales, debido a que “allí se ofrecen una gran variedad de instrumentos para poder llevar este tema a las aulas y a la sociedad en general”; “permite otro acercamiento con la información proporcionada”; “las actividades que se sugerían tanto para los visitantes comunes, como así también actividades para docentes, ayudan a ampliar las visitas sobre los museos, que más sujetos conozcan estos espacios, y que se pueda trabajar y resignificar su sentido”; a la vez, resultan necesarias “debido al entorno que nos encontramos atravesando”, siendo una opción interesante “utilizar los sitios web de los museos virtuales como una forma de enseñanza-aprendizaje en contextos poderosos, sobre todo hoy en día”.

Varios/as estudiantes también aludieron a una sección de en Google Arts and Culture, que permitía “acercar y ver detalladamente las obras con muy buena calidad de imagen, haciendo que sea una experiencia única”; “las propuestas desde la aplicación son muy interesantes, desde conocer el tamaño real de las obras de arte, hasta poder interactuar y hacer una selfie”; “una de las herramientas que me pareció interesante fue la del “Google Arts and Culture” que estaba destinada a una parte de “juego” donde podías poner tu cara en algún retrato artístico famoso, lo cual me parece interesante para motivar más que todo a los niños y niñas más pequeñas que ingresan a este nuevo mundo de los museos virtuales”. De dicho sitio web, también se destacó la posibilidad de hacer clic e ingresar al Street View, espacio a través del cual se puede “realizar tu propio recorrido por museos y distintos lugares te hace sentir que realmente estás ahí”; “la opción de Street view nos permitía recorrer lugares de manera virtual, vídeos en 360° e imágenes panorámicas, las cuales también permitían ver las imágenes completas y al moverlas poder ver más allá de lo que muestra”.

En relación con las herramientas de búsqueda, algunos/as estudiantes resaltaron tanto la posibilidad de marcar “favoritos”, ya que esta opción permite ahorrar tiempo “al momento de retomar con alguna búsqueda en particular”; como así también “la división de pestañas que nos ayudaban a dividir los temas que presentaba el sitio, esto nos ayudó a realizar un recorrido ordenado por cada tema presentado y a explorar en profundidad los temas del mismo”.

En lo concerniente a la ubicación, los/as estudiantes comentaron que les pareció interesante la opción “cerca”, que se encontraba en uno de los sitios web y les permitía “explorar el museo más cercano a nuestra ubicación”. Además, valoraron positivamente poder acceder a un mapa que “nos brinda la posibilidad de ubicarnos no solo por dentro del espacio físico sino también conocer donde está ubicado y ciertos detalles relevantes”.

De acuerdo con Hervás (2010), el aprendizaje está relacionado con el entorno en el que ocurre, por lo que cobran relevancia elementos tales como: el lugar en donde se ubica el museo, el entorno y sus alrededores, los objetos, la cartelería, el diseño de los lugares de exposición; los estilos de enseñanza, el color, entre otras.

Teniendo en cuenta todo lo expresado por los/as estudiantes, se observó que la mayoría de los aspectos valorados hacen referencia a dichos elementos, especialmente la organización, el diseño y la información del espacio virtual. Siguiendo a Hervás (2010), la orientación y los organizadores anticipados son importantes, ya que las personas aprenden mejor cuando se sientan seguras en el espacio en que se encuentran y saben cómo deben comportarse, por eso resulta pertinente la presencia de organizadores gráficos que sean claros y conceptualmente precisos. Además, el diseño del museo cobra relevancia debido a que las exposiciones deben ser apropiadas y estar pensadas para favorecer el aprendizaje de los/as visitantes.

Aspectos que facilitaron y obstaculizaron la navegación

Por otra parte, nos interesaba conocer qué herramientas facilitaron u obstaculizaron la navegación de los/as estudiantes en el desarrollo de la propuesta educativa. Al respecto, pudimos identificar una diversidad de respuestas.

Retomando las voces de los/as consultados/as, las herramientas que facilitaron la navegación fueron: las guías o índices; las descripciones; la organización de las diferentes páginas; la información clara y precisa; la flechas, imágenes y títulos; los recorridos, “ya que dentro de ellos había una breve explicación y también imágenes”; el buscador, ya que “es una herramienta que facilita la navegación dentro de las páginas webs”; “un mapa del sitio y la explicación de cómo usar el mismo”. En relación con

esto último, varios/as estudiantes comentaron que el sitio “Museos Vivos” disponía de una sección denominada “Cómo utilizar el sitio web”, donde se realizaba una introducción de lo que se podía encontrar, se ofrecía un mapa general del museo y se explicaba cómo navegar por el mismo. Además, se destacó la posibilidad de elegir los recorridos o temas, de acuerdo con los intereses de cada uno/a.

De acuerdo con Hervás (2010), los museos permiten oportunidades para la autorregulación y la libre elección. Siguiendo a la autora, el aprendizaje se potencia cuando los sujetos pueden ejercer control sobre qué y cuándo aprender, es decir, cuando los mismos sienten que regulan sus procesos formativos. Duensing (2005) agrega que la libre elección hace referencia a la posibilidad que tiene el/la visitante de decidir a dónde ir, qué explorar y por cuánto tiempo.

Si bien una gran parte de estudiantes no percibió ninguna limitación a la hora de realizar las actividades, otra parte de ellos/as mencionó que la débil conexión a internet y la falta de acceso al mismo; no tener dispositivos para la navegación; no conocer cómo “visitar” un museo virtual; desconocer el uso del sitio Simple Site para la creación del blog y, por último, no poder traducir al español la información que Google Arts and Culture ofrecía en inglés, fueron obstáculos durante la navegación.

Retomando a Schweibenz (2004), la ampliación del museo tradicional al museo virtual resulta importante, teniendo en cuenta que es necesario lograr que las colecciones sean más accesibles. No obstante, aún existe una brecha digital que refleja la desigualdad en el acceso a las TIC y, por lo tanto, dificulta el acceso a la educación que se desarrolla de manera virtual.

Ideas, expectativas y aprendizajes construidos

A continuación, mencionamos las expectativas sobre los museos virtuales que manifestaron los/as estudiantes en los cuestionarios. Estos últimos fueron construidos teniendo en cuenta el modelo contextual de aprendizaje de Falk y Dierking, que aporta un marco teórico que incluye tres tipos de contextos, personal, social y contextual, y ocho factores a considerar, los cuales contribuyen significativamente a la calidad de la experiencia museística (Hervás, 2010). Este modelo puede ser

utilizado para analizar el aprendizaje en los museos, considerando las relaciones entre los sujetos y los entornos.

En tal sentido, nos interesa recuperar la noción de contexto personal, la que refiere a aquellas variables que pueden ser utilizadas para describir a las personas o a su situación emocional desde el punto de vista sociológico o educativo. Aquí se considera a la motivación y a las expectativas de los/as visitantes, teniendo en cuenta que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando las personas están intrínsecamente motivadas y sus expectativas se satisfacen. A la vez, los conocimientos previos, los intereses y las creencias juegan un papel importante en la visita al museo, ya que a partir de los mismos los/as visitantes pueden optar por ir o no a dicho espacio, qué exposiciones ver o en qué programas participar. Asimismo, la elección y el control cobran relevancia ya que el aprendizaje llega a su punto máximo cuando los sujetos tienen la posibilidad de ejercer control sobre qué y cuándo aprender (Hervás, 2010).

En consonancia con lo anterior, observamos que algunos/as estudiantes no tenían altas expectativas en relación a la actividad, ya que no conocían sobre museos virtuales, ni cómo navegar en ellos. Por otro lado, un grupo de estudiantes mencionó que les generaba mucha incertidumbre, ansiedad sobre los formatos, estructuras, colores, contenidos, imágenes y videos que podían encontrar en los sitios, además que los/as motivaba a realizar una búsqueda más exhaustiva dentro de estos sitios web, admirando obras que quizás no puedan tener nunca “frente a su cara y gratis”, como también la posibilidad de interiorizarse e adentrarse en diferentes museos del mundo a través de diferentes elementos que les proveen las páginas. Este grupo de estudiantes también mencionó que se sintió entusiasmado/a al recibir la propuesta y que les llamó la atención y les pareció interesante este tipo de contenido de la asignatura. Por último, otro grupo, mencionó que sus expectativas estuvieron relacionadas con los modos de uso de los museos virtuales y la información que ellos/as proveen para explorarlos, potenciar los aprendizajes, desplegar la enseñanza y utilizarlos como herramientas para su formación profesional. Fue posible identificar que, si bien hubo estudiantes con baja expectativa para con esta actividad, la mayoría de ellos/as consideraron que una vez navegados los museos virtuales, sus concepciones y percepciones sobre estos cambiaron y que se sorprendieron, por lo que nos es grato decir que la propuesta de los museos vir-

tuales cumplió la expectativa que la mayoría de los/as estudiantes tenían sobre los mismos.

Palabras finales

Consideramos importante recuperar las percepciones de los/as estudiantes sobre el aprendizaje en los museos virtuales. Algunos/as entienden que los museos virtuales son una “gran fuente de conocimientos” que mientras más se explore, más se va a poder investigar, conocer, construir y reconstruir conocimientos. Agregan, también, que se puede aprender, entender, estudiar, reconstruir y divulgar patrimonio material e inmaterial de la humanidad, cultura general, historia relatada en pinturas, fotos de esculturas con sus descripciones, naturaleza a través de los años, cuerpo humano y mucho más. Es una manera innovadora de acercarse a elementos y materiales a través de diferentes dispositivos electrónicos conectados a internet. Consideran que es una herramienta poco visible que debería fomentarse más.

Los/as estudiantes añadieron que estos espacios brindan un aprendizaje “tecnológico”, debido a que no están acostumbrados a utilizar las TIC para la visita de estos espacios. También consideran que son herramientas útiles para la enseñanza en las aulas, que el aprendizaje va a depender de cómo esté programada la página y que les permite hacer como visitantes —actividades o recorridos acompañados de imágenes, videos y una clara explicación—. Además, mencionaron que se puede aprender a utilizar internet y estas plataformas de otra manera.

Para concluir, creemos que la actividad llevada a cabo permitió la construcción de aprendizajes, dado que los/as estudiantes valoraron positivamente el uso de internet y la visita de museos virtuales. Una gran parte de ellos/as destacaron la posibilidad que brindan los dispositivos de acceder a imágenes y videos, que no solo ayudan a representar lo que se expone en los textos, sino también a comprender el contenido que se está abordando. Asimismo, mencionaron que la actividad los motivó a realizar búsquedas más exhaustivas en los sitios web, conocer diferentes museos del mundo y admirar obras de una manera gratuita. Por último, consideraron que las actividades que proponen la utilización de museos virtuales favorecen la creatividad, el entretenimiento y la concientización respecto a diversos temas. Este tipo de museos es concebido como

una herramienta para aprender y conocer lugares, obras e historias, espacios que pueden ser articulados con propuestas educativas, ya sea formales o no formales.

Referencias bibliográficas

- Chiecher, A. y Melgar, M. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Apertura*, vol. 10, n.º 2, pp. 110- 123. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-61802018000200110&lng=es&nrm=iso
- Duensing, S. (2005). Museo de ciencia y contextos culturales. *Revista Electrónica Sinéctica*, vol. 26, pp. 22-37. http://ciepfa.posgrado.unam.mx/notiarq/images/NotiARQ_12/SIMCCUT1Duensing_Sally.pdf
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). Museos contruidos y reconstruidos. Experiencias educativas para la creatividad. *Questión*, vol. 1, n.º 47, pp. 325- 341. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2591/2276>
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). *Museos y la internet: contextos para la innovación*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200003
- Gómez, C. (2013). Los museos virtuales como espacios para el aprendizaje. *Virtualis*, vol. 11, n.º 20. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis>.
- Hervás, R. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, n.º 3, pp. 105- 124. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173008.pdf>
- Melgar, M. y Elisondo, R. (2017). Museos y Educación. Buscando musas. *Cuadernos de Educación 06*. Latina. <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde06.pdf>
- Santibáñez, J. (2005). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, n.º 27, pp. 155-162. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C27-2006-24>
- Schweibenz, W. (2004). Museos virtuales. El desarrollo de los museos virtuales. *Noticias del ICOM*, vol. 3. http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-3/SPA/p3_2004-3.pdf

Capítulo 4

Ampliar la mirada

La educación museística entre vitrinas y pantallas

Silvia Burgos - Gabriela Pedernera - Paula Belén Esquivel

“Los Museos son casas que guardan y presentan sueños, sentimientos, pensamientos e intuiciones que ganan cuerpo a través de imágenes, colores, sonidos y formas. Los museos son puentes, puertas y ventanas que conectan y desconectan mundos, tiempos, culturas y personas diferentes. El museo es un concepto y prácticas en constante metamorfosis”
(IBRAM, 2013 en Salgado, 2013, p. 12).

Introducción

El Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFYH- UNC)¹⁵ difunde el desarrollo científico y las problemáticas sociales tanto históricas como contemporáneas desde la perspectiva de las ciencias antropológicas. Es un símbolo de identidad y diálogo entre la universidad y la sociedad. Cuenta con once salas de exposición, permanentes y temporarias, que desarrollan temáticas arqueológicas y de antropología social. En la actualidad, conviven diferentes puestas museográficas que lo convierten en un museo dinámico, complejo y dúctil. Algunas salas son de exhibición tradicional, con disposición de vitrinas clásicas y textos, marcando una cierta distancia con el público. Otras están configuradas por una nueva museología: las representaciones de una excavación, una cueva y una casa pozo montadas en maquetas de tamaño natural. Y en los últimos años, se incorporaron exhibiciones temporales que parten desde una museología crítica y abierta, que exhibe objetos con poco texto, generando espacios libres de interpretación para quien circula entre ellas, con algunos soportes interactivos.

Si consideramos la misión, las muestras, las intervenciones en sala, los soportes gráficos, los medios virtuales y las acciones educativas, el Museo comunica la antropología como espacio de presentación de la otredad promoviendo el respeto hacia la diversidad cultural. Desde el Área Educación y Difusión y el Área de Recepción construimos diálogos dinámicos con lxs visitantes a través de Propuestas Educativas. A partir de estas, diseñamos y generamos actividades que incentivan la interacción entre y con la comunidad, proponiendo diferentes lecturas, preguntas y acciones educativas para habitarlo en la diversidad de sentidos, tratando de sortear los desafíos para una mayor inclusión y así mejorar la accesibilidad.

En tiempos de pandemia, ¿cómo repensar las estrategias didácticas y comunicacionales para seguir construyendo nuevas maneras de habitar el museo?

En este acápite analizaremos el estudio de público de nuestras prácticas educativas y sus transformaciones debido al distanciamiento obligatorio y preventivo como medida de prevención ante el covid-19. Consideramos al *estudio de público*, siguiendo a Bialogorski, como el proceso

15 <https://museoantropologia.unc.edu.ar/>

de obtención de conocimiento sistemático de y sobre lxs visitantes de los museos actuales y potenciales; con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público. La necesidad de conocer a lxs visitantes en su diversidad constituye una herramienta indispensable de gestión cultural a la vez que aporta elementos significativos para el desarrollo de programas educativos (Bialogorski, 2017, pp. 26-27).

En este contexto, ¿qué estrategias de educación museísticas desarrollamos para comunicarnos con dicha diversidad desde el distanciamiento y la virtualidad?

La visita al museo

Las propuestas educativas son herramientas didácticas que elaboramos para iniciar procesos de construcción de significados y experiencias significativas con la comunidad en relación con el museo, la antropología y la vida cotidiana. A través de ellas, invitamos a la pregunta, a la exploración, a la opinión, al diálogo y a la acción colaborativa. Se materializan en distintos soportes comunicacionales: cuadernillos virtuales, cartillas didácticas y capas museográficas. Estas últimas son intervenciones en diferentes partes del museo que están a disposición para que lxs visitantes interactúen, ya sea manipulando objetos, resolviendo consignas o como disparadores para generar reflexiones. Tienen el objetivo de brindar un espacio de negociación entre las historias que atraviesan los museos y aquellas que protagonizan lxs visitantes, conjugando recursos conceptuales, pedagógicos y comunicacionales. Las propuestas son el eje transversal de la planificación de diferentes actividades del área educativa: de formación, programa de visitas guiadas, ciclo de talleres y actividades especiales, adscripciones, ayudantías y pasantías.

En esta oportunidad analizaremos la “Nos(otros) Divergentes: Propuesta Educativa para visitas guiadas 2019-2020”¹⁶, un proceso de comunicación estratégica en el que cuatro personajes de ficción que nacen de conceptos antropológicos invitan, en primera persona, a mirar el museo desde su perspectiva. Lo teórico se convierte en sujeto, puesto que estos conceptos interpelan al visitante para interactuar con la

16 <https://museoantropologia.unc.edu.ar/educacion/visitas-guiadas-2/propuesta-educativa/>

muestra. De manera dialógica, el contenido se desarrolla a través de su presentación, su personalidad, su modo de ver el mundo, sus elecciones y gustos. Los personajes/conceptos de ficción son: Identidad, Híbrido, Cultural y Vos.

Imagen 6. Foto de los personajes divergentes en la sala “Mensajes con identidad”



Fuente: Área de Educación. Museo de Antropología.

En el museo, es posible encontrarlos físicamente interviniendo algunas salas —como se observa en la figura 1, están elaborados en un material liviano y de fácil traslado—, a su vez, están ploteados en cajones y bolsilleros a disposición del visitante.

De acuerdo a las características de quienes nos visitan ofrecemos diferentes estrategias. A las familias o público individual se ofrecen en cartillas donde estos personajes acompañan su recorrido y queda en el interés personal dejarse llevar por la propuesta. En el caso de las visitas guiadas, las educadoras guías dialogan entre los grupos de visitantes y estos personajes para desarrollar o profundizar diferentes temáticas desde una mirada antropológica. En este último caso, se acuerdan las salas a visitar para que el personaje/concepto recorra la exhibición desde una manera dialógica, entre guías, muestra y visitantes.

Estas experiencias de visita al museo quedan sistematizadas en fichas de registro y evaluación donde visitantes y educadoras guías expresan

percepciones, recomendaciones, proyecciones y opiniones sobre nuestra modalidad de trabajo, las cuales son tenidas en cuenta a la hora de elaborar nuevas propuestas educativas. Si analizamos la experiencia del Área Educación en el 2019, podemos observar que se realizaron 343 visitas guiadas en total, con un equivalente a 8691 visitantes. En ese año hubo una tendencia en crecimiento sobre la temática “pueblos originarios”, cuyo personaje protagonista es la Identidad¹⁷, quien invita a conocer, problematizar y reflexionar sobre las comunidades aborígenes en Córdoba. El recorrido involucra a las salas de “Arqueología de las Sierras Centrales” con un fuerte énfasis expositivo sobre tecnologías y modos de vida asociados a contextos arqueológicos. Pero también visitamos la sala “Mensajes con identidad”, donde se muestra a través de mapas y fotos la presencia indígena en la provincia de Córdoba en la actualidad. En ella, construimos sentido/opinión a través de juegos con objetos, cartillas e imágenes. En el espacio/tiempo de habitar el museo, visitantes/educadoras/docentes interactúan, experimentan de manera sensorial y colectiva: hablamos, escuchamos, nos sentamos en ronda, exploramos objetos y láminas, resolvemos preguntas con posibles respuestas. Como expresan una de las fichas de evaluación:

Pude problematizar sobre la construcción de la identidad en Córdoba, cómo se compone con los discursos. Los chicos también, iban diciendo lo que habían visto o pensaban de eso (Educatora Guía en la visita a un 2.º año del Padre Claret, ficha de evaluación, 09/09/19).

En el Área Educación elaboramos una serie de estrategias didácticas y dinámicas de grupos que utilizamos de acuerdo a las características de lxs visitantes, recursos que compartimos y ponemos en permanente análisis para actualizar nuestras prácticas y generar nuevas herramientas educativas. Como expresan en las fichas de evaluación luego de hacer una visita guiada:

17 “Hola! Soy *Identidad*. Soy dinámica, inquieta y andariega. Cambio todo el tiempo de acuerdo al lugar donde estoy o al tiempo en el que vivo. Me interesa lo novedoso y lo extraño. No me gustan las ataduras, ni las etiquetas. Me escapo cuando me quieren definir. La identidad es un término complejo que por mucho tiempo se utilizó para definir de una manera fija a uno mismo, a un grupo o a otros”. Según la antropología, las identidades no son entidades fijas sino construcciones negociadas, dinámicas y se relacionan con cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir (Hall, 2003). Dicho de otra manera, las identidades son siempre relacionales y no suponen un único contenido intrínseco y esencial definido por un origen común (Nos(otros) Divergentes: Propuesta Educativa para visitas guiadas, 2019-2020).

[Lo más relevante de la visita es] La dinámica, los materiales educativos y el lenguaje utilizado. Por las reconstrucciones del espacio arqueológico servían muy bien para ilustrar las ideas expresadas por las guías, el lenguaje de esta era muy claro para los chicos, así como entretenida su presentación (Evaluación docente, Centro Educativo Jóvenes y Adultos, 21/6/2019).

En líneas generales, proponemos una circulación relajada y distendida por las salas, el uso de rondas, sentados en el suelo, teniendo una proximidad estrecha con la exhibición. Propiciamos las actividades colectivas, por lo que requiere una organización grupal acorde para que todos lxs participantes puedan ver, escuchar a quien habla, animar a la participación, brindar sus propias apreciaciones, y generar nuevas y futuras inquietudes.

Los chicos salieron con nuevas preguntas que podemos seguir trabajando desde el cole (Docente de 2° año del Instituto Salsipuedes, Ficha de evaluación, 08/05/19).

En este sentido, la comunicación y proceso de enseñanza/ aprendizaje en el museo puede ser pensado como una “conversación elaborada”, porque la conversación es el proceso más significativo y recurrente de la experiencia del museo (Alderoqui, 2012, p. 22). Así, las infancias, las juventudes, las personas adultas y los objetos dialogan, se interrelacionan, evocan a otros y hablan de sí mismos en un espacio/tiempo provocador: las salas del museo.

Yo visité muchos museos, pero no le presté atención. Aquí me sentí que me venían muchos recuerdos que los tenía muy escondidos en mi memoria (Persona Mayor del Hogar Los Plátanos, 23/10/19).

Nuestro objetivo es generar múltiples modos de habitar el museo, que nuestras propuestas respondan a las demandas, promuevan proyectos colaborativos, como así también que lxs visitantes puedan volver a elegir un espacio museal para compartir, entretenerse, y formarse.

[Después de la visita] Uno de los estudiantes dijo que volverá con su familia. ¡Me encantó la cueva! (Nivel inicial, Evaluación Educadora guía después de la visita, 21/5/2019).

Aprendimos mucho, docentes y alumnos y estoy interesada en continuar formándome (Docente del 1.º año del Instituto Taborda, 09/05/19).

Todo lo analizado hasta aquí da cuenta de más de diez años de trayectoria de educación y museos en la presencialidad física. En estos tiempos de pandemia, en el Área Educación del Museo de Antropología tuvimos que reajustar nuestro trabajo educativo respondiendo a los nuevos desafíos de seguir estando presentes con nuestra comunidad, generando estrategias virtuales para sostener el contacto y una oportunidad para establecer redes con otros públicos.

¿Cómo fue ese proceso de elaboración de propuestas educativas virtuales?, ¿es posible pensar en experiencias significativas desde la interacción con el museo desde la pantalla?, ¿es posible construir una museología crítica y social desde la virtualidad en términos de igualdad, inclusión y divergencia?, ¿cómo se configuran nuestras acciones educativas en este nuevo territorio? El museo físicamente se encuentra cerrado, ¿cómo transformar estas políticas de prevención en oportunidades para crear otras políticas educativas significativas?

“El Museo en casa”

Con la pandemia ocasionada por el covid-19, la Facultad de Filosofía y Humanidades decidió suspender la atención al público en todas sus dependencias y comenzamos a realizar trabajo remoto desde nuestros hogares. Este fue un comienzo diferente para el Área Educación, tuvimos que repensar nuestras prácticas, crear materiales y acciones educativas virtuales, para desarrollar “en casa”.

Hasta el momento el Museo de Antropología (FFyH - UNC) no contaba todavía con recorridos virtuales, ni catálogos y/o fotografías de objetos en sala a disposición en la web para el público general. En un principio, como estrategia de comunicación empezamos a generar

consignas desde las redes sociales: Facebook del Área Educación y en el blog institucional. Allí dispusimos una serie de “Enlaces Divergentes” de fácil navegación en donde cada personaje de la propuesta educativa disponía links para *Leer*, *Hacer* o *Ver*, en relación a la construcción de *Identidad*, el reconocimiento de lo híbrido entre naturaleza/cultura y la deconstrucción del concepto *Cultural*.

Posteriormente, elaboramos “El Museo en casa: Propuesta educativa virtual”¹⁸, siguiendo el marco de la “Nos(otros) Divergentes: Propuesta Educativa para visitas guiadas 2019-2020”. Generamos una serie de materiales educativos digitales en formatos de cartillas y hojas de trabajo, cuyo contenido articula temáticas vinculadas al Museo de Antropología y consignas para desarrollar “en casa”, es decir en un contexto familiar, donde se transforma en un espacio escolar, y además, museal.

Acercar a mis alumnos a la experiencia de vivir “el museo” desde sus casas y en familia (Encuesta de valoración, Ciclo Charlas Talleres, agosto 2020).

El objetivo es generar puntos de encuentro entre el museo y la comunidad, y potenciar la creatividad a través de consignas para realizar con docentes y personas que acompañan la enseñanza en el hogar. Estas cartillas son un contenido multimedia: incluye material interactivo en diferentes formatos —audios, videos y sitios online de interés—. En estas estrategias, cada personaje explica una efeméride y pone a disposición una serie de acciones educativas y recursos didácticos, proponiendo un puente interactivo con los temas del museo y la escuela.

En una primera etapa, elaboramos seis cartillas cuyos protagonistas son los personajes *Divergentes*, quienes desarrollan efemérides o fechas especiales asociadas al Museo; *Identidad* con el Día del Aborigen; *Cultural*¹⁹ en relación con el Día de los museos; *Híbrido*²⁰ para abordar el

18 <https://museoantropologia.unc.edu.ar/educacion/recursos/el-museo-en-casa-propuesta-educativa-virtual/>

19 “¡Buenas tardes! Soy *Cultural*, nací en el Siglo XIX. Me gustan los libros y los objetos, por eso los colecciono. Tengo buenos hábitos: sé portarme bien. Heredé la tradición de mis abuelos. Me gusta la gente definida y el caos me pone nervioso”.

La cultura es un concepto de esos bien difíciles y complicados. Tiene una historia larga caracterizada por continuas transformaciones semánticas. Podríamos decir, de hecho, que la historia del concepto de cultura es una historia de las luchas sociales y políticas por definirlo y dotarlo de sentido.

20 “Hola, ¿Cómo estás? Soy *Híbrido*. Parezco una mezcla de todo, pero en realidad elijo para

Día del ambiente, e *Intiraymi*, como así también *Pachamama*, y en el contexto de vacaciones de invierno la cartilla de *Vos*²¹ y el cuento “Sol de noche”, donde todos los personajes conversan en el museo.

En cada cartilla, los personajes invitan a realizar diferentes actividades individuales y colectivas, cuyas acciones principales son: imaginar, construir, escuchar, hacer, compartir, reciclar, buscar, entre otras. Allí se incluyen materiales interactivos para trabajar en línea, tales como audios, videos y sitios web de interés. Estas se pueden descargar y compartir de libre y gratuito acceso, además, se pueden utilizar con baja conectividad. Desde la acción de descargar una cartilla y abrir los diferentes enlaces, las personas hacen recorridos particulares y puntuales, a veces en forma individual y otras veces las personas adultas son las mediadoras de sus niños a cargo. Sin embargo, con este formato es difícil registrar y acceder a sus usos y repercusiones, como así también dar cuenta de sus limitaciones y sus potencialidades. Algo que observamos de estas cartillas es que son complejas²² y por lo tanto pesadas —1,5 megabytes aproximadamente— para compartirlas en dispositivos móviles.

Por ese motivo, elaboramos una propuesta educativa virtual más corta en extensión: “Objeto divergente” una hoja de trabajo con un contenido ágil —200 kilobytes aproximadamente—, concreto y con una sola consigna general a desarrollar. Hasta el momento, elaboramos dos “Objetos divergentes”: la vincha y la wiphala que se desprenden de la muestra del museo e invitan a repensar los materiales que rodean a lxs lectorxs/visitantes.

mí parte de otros. A veces soy contradictorio y me peleo conmigo mismo. Me camufló. Me gusta juntar cosas separadas, diferentes y combinarlas en algo nuevo”.

Para la antropología y otras ciencias sociales, los procesos de hibridez se vinculan a fenómenos sociales diversos, sobre todo los que implican el encuentro de grupos humanos con otros grupos muy distintos.

21 “¡Ey! Aquí estás **Vos**. Bah, estamos vos, yo, otros, nosotras, nos/otras, otre, ellxs, aquell@s. Yo con ella, él con vosotras. Todos, todas, todes, todxs, tod@s. Mirame, mirate, miranos. Entonces, ¿quién soy ahora?”.

Vos sos el que nos visitás en este tiempo y en este espacio. Nos contás tus identidades, tu hibridez: tu cultura. Habitante, visitante, pasante, parlante: Divergente. Tenés las riendas. Continuás, resistís, transformás. Decís y te hacés carne. “Somos un gerundio constante”, dice la socióloga y activista travesti Marlene Wayar.

22 Por ejemplo, en la cartilla de *Identidad*, el personaje se presenta a sí mismo, y se relaciona con una efeméride en particular: el Día del aborigen americano. A partir de la reflexión sobre esta fecha especial en contextos locales, ofrece una mirada diversa y a la vez compleja para trabajarlo con todos los niveles educativos con actividades acordes para nivel inicial, primario y medio.

Este pasaje de lo presencial a lo virtual permite que los temas, objetos y conceptos del museo se trasladen al espacio/tiempo de cada lectorx/visitante, en los contextos propios que posiblemente sea su hogar, lugar íntimo. El escenario museal cambia, la mediación pedagógica queda circunscripta a las pantallas. En este contexto, la comunicación del museo se limita a lo virtual, en términos de Alderoqui, *la experiencia-museo en el museo- pantalla*²³. En este sentido, la página web oficial, las redes sociales, los canales de comunicación de WhatsApp y los mails institucionales se fortalecen como única forma de sostener el vínculo entre las educadoras y con la comunidad. Por un lado, el alcance pareciera infinito, ya que se acortan distancias y se configuran otros tiempos. Por el otro, resulta difícil evidenciar sus múltiples resultados.

Entonces, ¿qué estrategias podemos generar para retroalimentar nuestras propuestas de manera directa con la comunidad?

Ante estos interrogantes desarrollamos un “Ciclo de Charlas-talleres Divergentes”, cuatro encuentros virtuales a través de la plataforma Meet cuyo eje estuvo puesto en el diálogo y la escucha. En una primera instancia, exploramos con un taller para la familia en vacaciones de invierno —aproximadamente 10 participantes— cuya experiencia fue significativa para las educadoras guías al ser el primer espacio de encuentro y de interacción en tiempo real.

Estuvo buenísimo chicas!! Nos quedamos escuchando U2 en casa, jajajajaja. Gabi y Silvia, son unas genias! Un abrazo enorme y felices vacaciones!! (Comentario en Facebook de una de las personas que participó junto a su hija en el taller, 20/07/20).

Esto nos dio el puntapié para una segunda instancia, llevar a cabo un Ciclo de tres charlas-talleres orientados a educadores —de 22 participantes en cada una, un total de 90 aproximadamente—²⁴ y una expo de cierre en donde los protagonistas fueron docentes y estudiantes que utilizaron estos dispositivos digitales²⁵. En cada encuentro, los con-

23 Reflexión extraída de *Sala 6. El Museo Virtual. Mesa 3: La experiencia museal en entornos virtuales y digitales*. Difundido en <https://www.youtube.com/watch?v=OmphQEICXJI>

24 <https://museoantropologia.unc.edu.ar/2020/08/23/charla-taller-somos-hibridos-dialogos-entre-naturaleza-cultural/>

25 <https://museoantropologia.unc.edu.ar/2020/11/06/expo-divergente-vos-sos-el-protagonista/>

ceptos que dan vida a los personajes —*Identidad, Híbrido, Cultural y Vos*— fueron abordados por las antropólogas autoras de la “Nos(otros) Divergentes: Propuesta Educativa para visitas guiadas 2019-2020”. Y en el espacio de taller quedó planteada la problemática de cómo abordarla didácticamente con lxs estudiantes, de acuerdo a cada contexto educativo.

En trabajo conjunto con la Recepción del museo, elaboramos Encuestas de Valoración de las Charlas-talleres Divergentes. Allí se observa que lxs participantes reconocen el valor del encuentro directo con las educadoras guías a través de charlas en salas virtuales y de las cartillas didácticas como recursos. En cuanto a los recorridos virtuales, reconocen su importancia por considerarse un medio accesible para poder “llegar” al museo. Aquí dejamos algunos comentarios que dan cuenta de la voz de lxs lectorxs/visitantes:

Solo les puedo agradecer la posibilidad de participar de estos encuentros donde se enriquece el conocimiento en una temática muy difícil de abordar y que ahora gracias a la virtualidad se puede llegar a cada hogar y de ese modo motivar las actividades de visita a los museos (Encuesta de valoración, Ciclo de charlas talleres, Cultural, octubre 2020).

Lxs asistentes a las charlas perciben al museo como espacio para abordar estas temáticas. El acceso a materiales en formato digital, los encuentros virtuales y la apertura de las áreas del museo (Área de Educación y Recepción) a las inquietudes de los diversos públicos se vuelve esencial para continuar manteniendo los lazos aún en tiempos de virtualidad. ¿Es posible generar experiencias significativas en formato digital? ¿Acaso este contexto no ha profundizado la accesibilidad? ¿Qué sucede con la brecha digital entre conectadxs y desconectadxs, considerando cuestiones sociales, económicas, tecnológicas y generacionales?

Fue un momento grato para mí el participar, sobre todo porque no soy muy hábil con la tecnología (y no es lo que más me gusta) y, aunque yo tuve algunos inconvenientes con el audio, valoro todas las acciones que realizan desde el Museo y la calidez de cada uno de los profesionales que

prepararon la charla. Un lindo momento para abrirme a otras miradas (Encuesta de valoración, Ciclo de charlas talleres, Híbrido, agosto 2020).

Si bien la brecha digital excede nuestro campo de acción, es importante tener en cuenta que lxs mismxs participantes consideran a nuestros materiales educativos útiles para dar continuidad a las actividades y consideran con una gran potencialidad los recorridos virtuales, como así también los espacios de escucha y socialización:

Aparte de links, también estaría bueno una visita virtual al museo si se puede, en este caso por esta situación particular, pero en el caso de mis alumnos porque no tienen cómo pagar los traslados entonces la visita sería a través de un dispositivo en la sala. (Encuesta de valoración, Ciclo de charlas talleres, Cultural, octubre 2020).

Propongo próximo encuentro para seguir socializando... Muy interesante todas las intervenciones! Gracias (Chat del Ciclo de charlas talleres, Híbrido, agosto 2020).

En las encuestas se observa que para lxs asistentes resultan más eficientes los vínculos con las educadoras guías a través de charlas realizadas en salas virtuales, y las cartillas didácticas. Además de estos aspectos también resulta de interés la posibilidad que otorgan estas actividades virtuales para personas de otros puntos de la ciudad de Córdoba y otros países:

Solo les puedo agradecer la posibilidad de participar de estos encuentros donde se enriquece el conocimiento en una temática muy difícil de abordar y que ahora gracias a la virtualidad se puede llegar a cada hogar y de ese modo motivar las actividades de visita a los museos (Encuesta de valoración, Ciclo de charlas talleres, Identidad, septiembre 2020).

Mi comentario es que los felicito por este taller que permite fortalecer el aprendizaje. Saludos desde Lima, Perú

(Encuesta de valoración, Ciclo de charlas talleres, Identidad, septiembre 2020).

Los encuentros virtuales son una herramienta para poder sortear el distanciamiento social que imponen las medidas de prevención, pero aún son insuficientes en tiempo y espacio para la interacción. Era necesario generar una instancia de diálogo fluido cuyo protagonismo esté en la voz de lxs participantes como expositorxs. En ese sentido, el personaje divergente *Vos* fue quien convocó a un último encuentro virtual, en formato de “Expo Divergente”. Un espacio/tiempo para socializar las experiencias vividas y las producciones de estudiantes a partir de las experiencias divergentes con el museo. Este cierre tenía como ejes socializar, escuchar, mostrar, decir, aplicar y transformar.

En este último encuentro, docentes y estudiantes de nivel inicial, primario, secundario y superior compartieron cómo utilizaron las cartillas, cuentos, fotos, audios, objetos divergentes, charlas y talleres. Participaron activamente asistentes y siete expositorxs compartiendo resultados, vivencias y reflexiones (re)conociendo necesidades y demandas reales, con proyección al 2021.

De la vitrina a la pantalla, de la pantalla a la vitrina

A modo de reflexión, los personajes de la propuesta educativa se potenciaron desde la virtualidad, a través de las redes sociales. De alguna manera conectaron o interconectaron con una comunidad real pero virtual, donde el vínculo interpersonal se recreó de modo diferente: desde la comunidad conocida a la desconocida. Los límites ahora son difusos y a la vez híbridos, se generan otras posibilidades: pensamos el museo también como visitante en sus casas y en la intimidad de esas personas que se interrelacionan. Ya no es un otrx visitante, sino ambos.

Estas propuestas educativas que presentamos aquí, como muchas otras más, visibilizan a los museos uArniversitarios como espacios de encuentro, reflexión e intercambio. Nos permiten reconocer nuestro papel en la comunidad no solo dentro del territorio museo, sino más allá de este. Este contexto nos desafía a multiplicar, en todas las dimensiones, las experiencias significativas de aprender/explorar como acciones colectivas e individuales con y desde el museo, como territorio

en expansión. Museo/visitantes/educadoras/docentes que interactúan a través de prácticas y participaciones en distintos formatos, en un territorio situado, expandido y afectado por las realidades sociales que nos toca atravesar. Estas estrategias divergentes nos permiten reconocer la riqueza del intercambio con la comunidad, *abrir la mirada* y repensar la educación museológica como el camino de transformación en el cual todxs estamos inmersxs.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2019). *Nos(otros) Divergentes: Propuesta Educativa para visitas guiadas 2019-2020*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. <http://museoantropologia.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/nosotros-divergentes-para-web-2.0.pdf>
- Alderoqui, S. (2012). *Los visitantes como Patrimonio. El Museo de las Escuelas*. Universidad Nacional de Luján Buenos Aires, Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf
- Bialogorsky, M. (2017). *Museos y visitantes: ensayos sobre estudios de público en Argentina*. ICOM Argentina.
- Burgos, S. y Pedernera, G. (2020). *El Museo en casa: propuestas educativas como experiencias divergentes*. <https://museoantropologia.unc.edu.ar/2020/12/23/el-museo-en-casa-propuestas-educativas-como-experiencias-divergentes/>
- Burgos, S., Pedernera, G., Esquivel, P. y Bachini, F. (2020). *Museo en casa, una virtualidad divergente*. Póster Jornadas Nacionales de Museos Universitarios. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. <https://padlet.com/jonmun/ofoshelnepqs5gi>
- Pedernera, G., Srur, G., Burgos, S. y Vargas, G. (2020). *Reflexiones en divergencia: educadoras-guías de museos en tiempos de pandemia*. <https://museoantropologia.unc.edu.ar/2020/06/16/reflexiones-en-divergencia-educadoras-de-museos-cerrados/>
- Salgado, M. (2013). *Diseñando un museo abierto. Una exploración sobre la creación y el compartir de contenidos a través de piezas interactivas*.

Fuentes

Área Educación, Museo de Antropología, FFyH, UNC (2019). Fichas de registro de visitas guiadas.

Área Educación, Museo de Antropología, FFyH, UNC (2019). Fichas de evaluación docente de visitas guiadas.

Área Educación, Museo de Antropología, FFyH, UNC (2019). Fichas de evaluación de educadoras guías de visitas guiadas.

Área Educación, Museo de Antropología, FFyH, UNC (2020). Encuestas de valoración Ciclo Charlas talleres divergentes.

Área Educación, Museo de Antropología, FFyH, UNC (2020). Registros de comentarios en Facebook, y plataforma Meet.

Reflexiones de cierre

Miradas psicopedagógicas finales

Romina Cecilia Elisondo - María Fernanda Melgar

Nos proponemos en este apartado final *mirar* nuevamente los capítulos, preguntarnos acerca de la especificidad de la mirada psicopedagógica en el análisis de las relaciones entre museos y aprendizajes. Por eso, iniciamos nuestros planteos referidos al aprendizaje situado como objeto de la Psicopedagogía y, por qué no, de los museos. Luego, intentamos definir a lo psicopedagógico como intersticios disciplinares que admiten diversidad de perspectivas, enfoques y formas de producción de conocimientos en contextos de educación expandida. A partir de estos ejes, volvemos a mirar los capítulos del presente libro para comprender y resignificar sus aportes a la luz de planteos psicopedagógicos expandidos e indisciplinados. Por último, esbozamos algunas líneas para repensar la Psicopedagogía a partir de las rupturas provocadas por la pandemia y las nuevas condiciones educativas del contexto actual.

Aprendizaje situado, Psicopedagogía y museos

Si los museos son lugares en los que se aprende y el aprendizaje es el objeto de la Psicopedagogía, las miradas psicopedagógicas de los museos deberían centrarse en las potencialidades de los mismos para propiciar diversos procesos de construcción de conocimientos. Entendemos que a partir de los vínculos entre Psicopedagogía y museos pueden suceder aprendizajes expandidos que trasciendan las aulas, los consultorios y los hogares.

En líneas generales, podríamos decir, siguiendo los planteos de Ricci (2020), que el objeto de la Psicopedagogía son los procesos situados de aprendizaje.

La Pedagogía tiene como objeto los procesos educativos y formativos, es decir, la educación en su sentido amplio y restringido; la Didáctica aborda la situación de enseñanza, es decir, la clase y los procesos que la configuran y la Psicopedagogía los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida y las vicisitudes o avatares que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan focalizándose en las formas de subjetividad que se construyen en su acontecer (Ricci, 2020, p. 2).

Estos procesos suceden en interacciones constantes entre sujetos y contextos a lo largo de la vida, configurando y reconfigurando subjetividades. Si los aprendizajes suceden en diferentes contextos y momentos de la vida, los museos parecen que tienen mucho que aportar a la Psicopedagogía, ¡y la Psicopedagogía a los museos!

Mirar los museos desde la Psicopedagogía actual implica reconocerlos como espacios de educación expandida. Baeza (2012) la define como ciencia transversal que se ocupa del aprendizaje humano en diferentes contextos y franjas etarias. Según la autora, en los últimos años los y las psicopedagogos/as se han movido hacia otros espacios sociales, no solo abocándose a trastornos de aprendizajes sino también ocupándose de procesos de prevención y promoción. “Muy cercanos a la idea de una educación expandida en el sentido que la educación se da siempre, en todo momento y en todo lugar” (Baeza, 2021, p. 4).

Entonces, las relaciones entre Psicopedagogía y museos se entretienen en el marco de procesos de educación expandida. En este sentido, resultan de notorio interés los planteos de Martínez Rodríguez y Rodríguez (2018), quienes señalan que los contextos de aprendizajes actuales han desbordado las fronteras institucionales de la educación formal, no formal e informal, las personas aprenden en cualquier tiempo y espacios a través de diversos dispositivos. Según los autores, la educación expandida altera secuencias convencionales, objetivos operativos, horarios inflexibles, espacios de aislamiento y conocimientos disciplinares fragmentados.

Los planteos de la educación expandida se sustentan en teorías socioculturales de la educación que enfatizan el papel de las interacciones sociales, las ayudas pedagógicas y las oportunidades educativas que ofrecen los contextos para aprender. Desde estas perspectivas, siempre se aprende con otros y en interacción con diversos objetos de la cultura. Las aulas son solo uno de estos infinitos espacios para aprender, pueden ser el trampolín para saltar hacia otros infinitos espacios de aprendizajes. Podemos salir de las aulas para vivenciar experiencias de aprendizaje en otras comunidades, en otros entornos y en otros espacios de la ciudad.

En suma, los aprendizajes son infinitos, impredecibles e ilimitados, las personas aprenden permanentemente en todos los contextos que habitan. Además, no solo habitan contextos físicos, sino que cada vez con más frecuencia, los aprendizajes se producen en impredecibles espacios virtuales, en nubes difusas, en redes enredadas y en Zoom inesperados. Este constructo tan complejo, dinámico y escurridizo es el objeto de la Psicopedagogía. La Psicopedagogía trasciende los aprendizajes escolares y se ubica en las fronteras, en los límites e intersticios de experiencias expandidas de educación. En estos bordes difusos, los museos, también complejos y cambiantes, en tanto contexto para aprender, pueden ser espacios psicopedagógicos.

El aprendizaje situado desde intersticios disciplinares

El aprendizaje situado, como objeto complejo, parece imposible de abordar desde disciplinas aisladas. Quizás en los intersticios, en las fronteras, de las disciplinas hallemos algunas pistas para comprender los procesos de construcción de conocimientos. En este sentido pen-

samos que la Psicopedagogía es una indisciplina, algo más allá de las disciplinas, más allá de las pedagogías y sus infinitas variantes, más allá de las psicologías y sus impredecibles escuelas, más allá de las técnicas, de las metodologías y de las herramientas. Pensamos a la Psicopedagogía como campo intersticial en el que confluyen disciplinas, miradas e intentos de comprensión de los aprendizajes y sus particularidades en diferentes contextos.

El dominio psicopedagógico expresa un carácter intersticial, es decir, surge de la movilización de la frontera de sus principales marcos disciplinarios fundantes, articulando la construcción de su terreno en una tercera espacialidad. Es un campo donde se cruzan los límites, se desbordan los márgenes, se abre a la producción de lo nuevo. La coyuntura específica que sustenta los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía y, específicamente, sus conceptos de acceso a la naturaleza de su objeto juegan un papel crucial. [...] Los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía se constituyen como herramientas intersticiales, surgen mediante condiciones de rearticulación y refuncionalización, expresan un estatus que devela que no son de exclusividad de su dominio. [...] Los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía pueden ser concebidos en términos de concepciones “intersticiales” y en “tránsito”. [...] ¿A través de qué conceptos es posible pensar el terreno psicopedagógico en términos de ciencia interdisciplinar? (Ocampo, 2019, pp. 238-240).

El aprendizaje como proceso situado y expandido por infinitos espacios y tiempos requiere de teorías, disciplinas y métodos variados, pero de alguna manera articulados en una problemática común. Requiere, tal como sostiene Ocampo (2019), la construcción de conceptos que permitan definir a la Psicopedagogía como ciencia interdisciplinar. Los conceptos necesitan dejar de *estar en tránsito* y consolidarse para definir a la Psicopedagogía en tanto espacio de producción conocimientos específicos. Quizás el concepto de aprendizaje situado y expandido nos ayude a iniciar este camino de consolidación conceptual interdisciplinar. En este sentido, acordamos con Rinaudo (2014) en que las perspectivas socioculturales ofrecen interesantes herramientas para la

articulación conceptual y la comprensión de los procesos situados de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la creatividad, podríamos comprender al abordaje de los aprendizajes como problema que requieren de procesos divergentes de resolución. El aprendizaje como objeto y como problema demanda procesos creativos para la búsqueda de alternativas. Estas alternativas no solo parecen emerger de diversas teorías, sino también de lecturas sobre las prácticas y las acciones innovadoras de los profesionales. La Psicopedagogía es un campo teórico, pero también y especialmente, práctico, una construcción permanente de nuevas formas de resolver problemas vinculados a las complejidades que implica el aprendizaje situado en contextos expandidos. Quizás desde los planteos sociológicos de la creatividad de Cristiano (2016) podríamos pensar a la Psicopedagogía como campo de construcción de proyectos novedosos y relevantes que permiten resolver problemas en determinado contexto y situación. Las relaciones entre Psicopedagogía y creatividad pueden pensarse más allá de los planteos de Pérez Otero (2005), no solo debe potenciarse la creatividad, sino también construir un modo creativo de actuación profesional que pueda resolver problemas de manera novedosa, en los intersticios disciplinarios y en contextos de aprendizaje expandido.

Desde las miradas de la educación expandida, además de la interdisciplinaridad se proponen miradas plurales sobre las diversas formas de conocimiento de la práctica educativa, reconociendo las potencialidades políticas y sociales de los procesos de producción de conocimientos.

Una pluralidad de comunidades de afectados y colectivos excluidos han creado otras maneras de relacionar los conocimientos, bajo conceptos como: epistemología del Sur, ludismo epistemológico, epistemología cívica, investigación militante, indie science, ontologías amateur, autoridad expandida, slow science, conocimiento en beta, p2p culture, ciencia abierta, alfabetismo científico, ciencia ciudadana, ciencia militante, ciencia por amor, ciencia informal extitucional, emprendedores, pop science, punk science, p2p science y conocimiento expandido. Estas propuestas científicas alternativas contradicen a aquellas otras en las que es habitual que los agentes se

mantengan aislados unos de otros, profesorado separado por aulas, asignaturas inconexas, desiguales condiciones laborales; familias defendiendo en las escuelas intereses excluyentes, científicos afincados en las universidades con una agenda investigadora competitiva, individualista, burocrática; agentes de la política educativa organizando un sistema ajeno a las experiencias de los ciudadanos(...) El sentido que puede tener hoy la respuesta a las necesidades de transformación de prácticas educativas desigualadoras se sostiene en el marco de la construcción de un espacio que ha venido en denominarse “procomún” y que es propio de una nueva forma de aprendizaje de la ciudadanía. El hecho de no existir una teoría de la educación producto de un consenso entre agentes y epistemologías viene agravado por la expansión de nuevos conceptos, teorías y saberes todavía no reconocidos: inteligencia distribuida, conexionismo, educación expandida... Son conceptos que pueden ayudar a comprender espacios heterogéneos donde la educomunicación humana se despliega, y va generando entornos adecuados para el aumento de culturas activas y participativas, abiertos a la sensibilidad estética y al compromiso cívico (Martínez Rodríguez y Rodríguez, 2018, pp. 12-14).

Pensar al aprendizaje como situado y expandido y a la Psicopedagogía como intersticio, además de implicar pluralidad de voces, teorías y disciplinas, supone una toma de posiciones respecto de los propósitos sociales y políticos de las prácticas profesionales. Es en los intersticios donde las prácticas psicopedagógicas pueden encontrar espacios para la potenciación de los aprendizajes, la transformación educativa y la construcción de contextos genuinos de participación social. En los intersticios, el trabajo colaborativo con otros profesionales permite potenciar aún más las prácticas transformativas. Como campo intersticial, quizás el quehacer psicopedagógico deba centrarse en promover inteligencias distribuidas y expandir espacios de educación.

En este contexto, las preguntas sobre la formación de los profesionales de la Psicopedagogía cobran especial relevancia: ¿cómo deberían ser los planes de estudios? ¿Cómo captar la complejidad de los procesos

de aprendizajes situados y expandidos? ¿Cómo construir espacios intersticiales de formación en la enseñanza de grado y de posgrado? ¿Cómo construir epistemologías de prácticas? ¿Qué papel juegan las herramientas, los métodos y las técnicas en estas formaciones? ¿Qué papel juegan los museos en la búsqueda de espacios que propicien aprendizajes situados y expandidos? ¿Qué papel juegan otros espacios expandidos de educación, por ejemplo, los contextos virtuales, las comunidades de prácticas, las organizaciones deportivas, los centros culturales y sociales, los voluntariados, etc.? ¿Cómo formar profesionales que comprendan la complejidad del aprendizaje situado y expandido, sus múltiples manifestaciones y condicionantes? ¿Cómo formar profesionales que valoren potencialidades y no solo déficits? ¿Cómo formar profesionales, desde perspectivas socio-culturales, que comprendan el valor de los otros y de los objetos de la cultura en los aprendizajes?

Lo central es una *metapregunta*, es una pregunta sobre la pregunta: ¿cómo contribuir en la formación de profesionales que sustenten sus trabajos en preguntas nuevas, en nuevas formas de intentar mirar los procesos situados y expandidos de aprendizaje? Si las preguntas son las bases de la creatividad (Corbalan, 2008), entonces el interrogante es cómo formar profesionales creativos en Psicopedagogía, profesionales que se ocupen de formular preguntas y buscar respuestas provisionales en las fronteras de las teorías y de las prácticas, en los intersticios de las disciplinas y de las narrativas reconstruidas por otros profesionales.

Miradas psicopedagógicas de cada capítulo

Los capítulos del presente libro nos muestran algunas pistas en el camino de búsqueda de experiencias y posibilidades de aprendizaje situado y expandido. También nos indican posibles campos de actuación de los profesionales en Psicopedagogía.

Luciana Belén Peralta nos invita a pensar a las infancias como construcciones sociales y a los museos como espacios de aprendizaje para niños y niñas. El texto nos muestra voces e imágenes que intentar recuperar experiencias, valoraciones y deseos. Las imágenes hacen visibles cuerpos en movimientos y vínculos indispensables para aprender. El capítulo reconoce la importancia de los museos como espacios expandidos de aprendizaje. La autora destaca el papel de los otros —familiares,

educadores etcétera— en este proceso de construir conocimientos que trasciendan lo escolar e integren experiencias lúdicas, sociales y comunicativas. El capítulo da voz a los y las protagonistas, los considera como interlocutores válidos en el relato de experiencias de aprendizaje. En el capítulo se muestra cómo los niños, las niñas y las familias aprenden en los museos, aprenden con todo el cuerpo, a partir de experiencias compartidas y comunicativas, en el marco de propuestas lúdicas diversas. En este sentido, no son pocas las contribuciones al campo de la Psicopedagogía: las personas pueden aprender con otros en los museos, pueden vivenciar allí experiencias significativas de construcción de conocimientos de manera colaborativa y pueden jugar. Si se pueden hacer todas estas cosas en los museos, si son espacios de aprendizajes situados y expandidos, son espacios propicios para que los profesionales de la Psicopedagogía puedan realizar contribuciones significativas. Las preguntas sobre los deseos y los aspectos por mejorar, habilitan un campo infinito de posibilidades para la Psicopedagogía: los niños y las niñas quieren jugar más, quieren más juegos y más experimentación, no porque en Barrilete haya pocos juegos, sino porque el deseo de jugar es infinito. Quizás este deseo de jugar sea el intersticio donde la Psicopedagogía pueda filtrarse y propiciar experiencias significativas de aprendizaje. ¿A qué más quieren jugar los niños y las niñas? ¿No se cansan nunca de jugar? ¿Con quiénes quieren jugar? ¿Para qué jugar? ¿Cómo son las relaciones entre juego y aprendizaje? ¿Cuál es el papel de los y las psicopedagogos/as en estas relaciones?

María Celeste Barrera Pignedoli, Luz Abigail, Crespo, María Fernanda Melgar y María Laura de la Barrera nos sorprenden en varios sentidos. El interés por las personas con Demencia Tipo Alzheimer amplía el campo psicopedagógico no solo por ocuparse de personas mayores, sino también, y especialmente, por las perspectivas inclusivas que se abordan. El capítulo reconoce las potencialidades educativas de los museos como espacios de aprendizaje y destaca el papel de las ayudas pedagógicas en estos contextos. Las autoras nos sorprenden al considerar que las personas con DTA pueden aprender en los museos. Los museos aparecen como espacios expandidos, muy expandidos, que nos invitan a pensar al aprendizaje como campo complejo que no sigue procesos lineales, sino que se construye y reconstruye entre recuerdos, memorias, emociones, deseos y ayudas. El capítulo recupera voces valiosas que nos invitan a ampliar las miradas sobre el aprendizaje en personas con DTA y sobre los museos con lugares de estas personas pueden aprender y

vivenciar experiencias significativas con otros. En el capítulo, ciertas palabras resultan movilizadoras: derechos, calidad de vida, inclusión, emoción, cognición, cultura, tratamientos no farmacológicos, familia, cuidadores. Las autoras se animan a más y nos ofrecen una serie de propuestas psicopedagógicas que amplían de manera exponencial el campo profesional y las potencialidades de los museos.

Luciana Belén Peralta y Clarisa Moreira ponen sobre el tapete un tema central en la formación de profesionales de la Psicopedagogía: la importancia de las experiencias expandidas de aprendizaje. Las autoras comparten una propuesta educativa con estudiantes universitarios que supone la exploración de museos virtuales. Las voces recuperadas por las autoras nos invitan a reflexionar sobre las potencialidades de este tipo de experiencias tanto para la formación grado como para los futuros desempeños profesionales. Es indispensable que las y los estudiantes vivencien experiencias en contextos expandidos de aprendizaje para reconocer la importancia de estos espacios, las particularidades de los procesos que allí se producen y la relevancia de los mismos para la práctica psicopedagógica. La propuesta reconoce múltiples potencialidades de la virtualidad, más aún en tiempos de pandemia. Los museos, la virtualidad, las interacciones, los diferentes caminos tomados por los y las estudiantes dan cuenta a lo largo del capítulo del carácter situado y expandido de los aprendizajes. Los relatos indican pocas experiencias previas en museos y en otros contextos no formales, estos datos nos interpelan respecto de la necesidad de generar propuestas de enseñanza que trasciendan las aulas y muestren contextos más amplios, indisciplinados y difusos. La lectura del capítulo nos lleva a preguntarnos: ¿cómo construir psicopedagogías expandidas si las experiencias de formación son limitadas, acotadas y escolarizadas?

Silvia Burgos, Gabriela Pedernera y Paula Esquivel también presentan propuestas claramente situadas en un contexto particular: la emergencia sanitaria, social y educativa por la pandemia. Los relatos no se construyen en el vacío, sino en una trama contextual compleja, inédita e impredecible. Las palabras de las autoras ponen especial énfasis en el contexto, las limitaciones que impone y también las posibilidades. En el capítulo, numerosos intersticios se vislumbran: la virtualidad, los museos, los espacios superpuestos, las personas aprendiendo y enseñando. También se visualizan procesos creativos desarrollados para generar propuestas nuevas en contextos también novedosos. La búsqueda de

alternativas, espacios y formas originales de comunicación, la construcción de contenidos y el lugar de los cuerpos en estos nuevos escenarios muestran procesos de pensamiento divergente y creatividad social. Nos revelan procesos creativos de reconstrucción de posibilidades, formas nuevas de ampliar las oportunidades de aprender a pesar de las limitaciones impuestas por el aislamiento. Nos muestran procesos creativos en intersticios, en espacios que confluyen disciplinas, tecnologías, etcétera. Las autoras no regalan múltiples preguntas para seguir pensando. El lugar de las personas que aprenden es resignificado por las autoras, el lugar del museo también. Ellas claramente lo dicen, los límites son difusos, los vínculos interpersonales se reconfiguran, los museos aparecen en las pantallas que habitan los hogares, los visitantes son visitados.

En suma, los capítulos expresan que se aprende con otros, que el cuerpo tiene un lugar trascendental, que los contextos para construir conocimientos se expanden por infinitos lugares, que los museos pueden ser uno de ellos, que la virtualidad también expande las posibilidades de aprendizaje, que la pandemia nos limita, pero también nos abre nuevas posibilidades de construir prácticas alternativas, proyectos novedosos y propuestas creativas. Sin embargo, estas posibilidades no deben hacernos olvidar que la pandemia ha profundizado y profundiza desigualdades, marginando a grandes sectores de la población y obturando derechos humanos, sociales y educativos (Álvarez, Gardyn, Iardevlesky y Rebello, 2020; Bocchio, 2020; Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2020; Lion, 2020; Ruiz, 2020; Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020). Los capítulos muestran intersticios, prácticas posibles y se posicionan en posturas que enfatizan los derechos de las personas a aprender, a compartir prácticas culturales, a jugar, emocionarse y desarrollarse con otros. En definitiva, los capítulos nos muestran aprendizajes situados y expandidos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlesky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, n.º 3e, pp. 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy. Hacia las mejores prácticas del mañana. *Revista Contextos de Educación*, vol. 12, pp. 1-7. <http://www.enfermeria.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/05-baeza.pdf>
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, n.º 3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Corbalán Berná, J. (2008). ¿ De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 35, pp. 11-21.
- Cristiano, J. L. (2016). Esquema de una teoría del agente centrada en la creatividad. Papeles del CEIC. *International Journal on Collective Identity Research*, vol. 1, pp. 1-25. <https://ojs.ehu.es/index.php/papelesCEIC/article/view/14284/14124>
- Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C. y Siracusa, M. (2020). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, vol. 22, pp. 1-19. <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873>
- Lion, C. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, vol. 5, n.º 1, pp. 1-8.
- Ocampo, A. (2019) Los territorios de la psicopedagogía. *Transformación*, vol. 15, n.º 3, pp. 226-243. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n3/2077-2955-trf-15-03-226.pdf>
- Pérez Otero, V. (2005). Rumbos y desafíos en Psicopedagogía de la Creatividad. *Revista complutense de educación*, vol. 16, n.º 1, pp. 169-181.
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, vol. 17, n.º 2, pp. 1-18. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2956/59814>
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Rodríguez, J. B. M. y Rodríguez, E. F. (2018). *Ecologías de aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Ediciones Morata.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, n.º 3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>

Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. y Di Franco, M. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, vol. 24, n.º 2, pp. 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4812>

Las autoras



Silvia Alderoqui. Licenciada en Ciencias de la Educación. Curadora educativa, especialista en visitantes y pedagogía urbana. Fue directora del Museo de las Escuelas (2002 -2016). Actualmente es coordinadora de Programas para Públicos en el Centro Cultural de la Ciencia-C3-. Profesora y asesora de posgrados y diplomaturas en temáticas de educación y museos en diversas universidades. Autora de *Museos y escuelas. Socios para educar* (1996), *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes* (2011), *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica* (2012).

Correo electrónico: silvia.alderoqui@yahoo.com.ar



María Fernanda Melgar. Doctora en Psicología por la UNSL, Argentina. Máster en Psicología Educación por la UM, España. Licenciada en Psicopedagogía, por la UNRC, Argentina. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Coordina del ciclo Café Científico de la UNRC desde 2015. Ha escrito artículos, capítulos y libros vinculados con museos, educación y creatividad.

Correo electrónico: fernandamelgar@gmail.com



Romina Cecilia Elisondo. Doctora en Psicología por la UNSL y por la UMU. Magíster en Educación y Universidad y licenciada en Psicopedagogía por la UNRC. Es investigadora del CONICET y docente de la UNRC. Ha escrito artículos, capítulos de libros y libros vinculados con temas de creatividad y educación. Ha sido directora y codirectora de proyectos de investigación subsidiados por ANP-CYT-CONICET y otros.

Correo electrónico: relisondo@gmail.com



Luciana Belén Peralta. Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC, Argentina. Ha sido becaria de investigación del CIN. Actualmente, es docente en un instituto de preparación para ingresos universitarios, en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis.

Correo electrónico: peralta.luciana86@gmail.com



María Celeste Barrera Pignedoli. Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC, Argentina. Actualmente, trabaja en un equipo interdisciplinario en la Escuela Pública Billingüe, Digital, Mahatma Gandhi e integra el módulo de apoyo escolar en Fundación Valdivieco, en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis.

Correo electrónico: mcelestebarrerapignedoli@gmail.com



Luz Abigail Crespo. Licenciada en Psicopedagogía, por la UNRC, Argentina. Actualmente, trabaja en un centro integrador y realiza integraciones escolares, en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis.

Correo electrónico: crespoabigail97@gmail.com.



María Laura de la Barrera. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología por la UNSL, Argentina. Máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento, UPO, Sevilla, España. Magíster en Neuropsicología, por la UNC, Argentina. Licenciada en Psicopedagogía, por la UNRC, Argentina. Profesora adjunta de grado y postgrado. Autora de numerosos artículos nacionales e internacionales, libros y capítulos de libros que refieren al campo de la neurociencia, neuroeducación, psicología educacional y patrones de aprendizaje.

Correo electrónico: mbarrera@hum.unrc.edu.ar



Clarisa Moreira. Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC, Argentina. Estudiante avanzada de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Especial de la UNRC. Fue becaria en “Proyecto de Prácticas de Investigación de Grado. Segunda Etapa a la Promoción de la Formación Investigativa” y ayudante de segunda ad-honorem en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: clarisamoreira94@gmail.com



Silvia Burgos. Educadora-guía. Trabajadora no docente por concurso de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Coordinadora del Área Educación y Difusión del Museo de Antropología FFyH. Actualmente está cursando la Licenciatura en Antropología de la FFyH de la UNC. Desde 2005 a la actualidad comparte la autoría de propuestas y materiales educativos para docentes y estudiantes, con las temáticas transversales: didáctica, museos, arqueología, patrimonio y pueblos originarios. Integra el equipo de trabajo del “Proyecto colaborativo entre el Museo de Antropología y el Museo Comunitario de Villa de Soto (Córdoba) de las visitas guiadas y actividades educativas para docentes”.

Correo electrónico: burgosnieto19@gmail.com



Gabriela Pedernera. Licenciada en Comunicación Social por la UNC, Argentina. Estudiante de la Maestría en Antropología de la UNC. Desde el 2008 hasta la actualidad, educadora-guía del Área Educación Museo de Antropología FFyH UNC. Tutora de pasantías para nivel medio con instituciones educativas de la ciudad de Córdoba. Capacitadora de numerosos cursos y charlas taller de formación para educadores. Codirectora del proyecto “Jóvenes hace mucho”. Un proyecto de articulación entre los Centros de día Municipalidad de Córdoba y el Área Educación Museo de Antropología, subsidiado por la Secretaría de Extensión UNC. Técnica universitaria en Danza contemporánea.

Correo electrónico: gabrielapedernera86@gmail.com



Paula Belén Esquivel. Estudiante avanzada del Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Argentina. No docente del Museo de Antropología de FFyH UNC.

Correo electrónico: paulaesquivel014@gmail.com

Indisciplinar los museos

Experiencias y reflexiones desde una mirada psicopedagógica

María Fernanda Melgar y Romina Elisondo

Compiladoras

Autoras

*Luciana Belén Peralta
María Celeste Barrera Pignedoli
Luz Abigail Crespo
María Laura de la Barrera
Clarisa Moreira*

*Silvia Burgos
Gabriela Pedernera
Paula Belén Esquivel
María Fernanda Melgar
Romina Cecilia Elisondo*

La presente publicación recupera el valor subjetivo de las vivencias de las personas en museos y, a partir de allí, compila estudios y propuestas realizadas con diferentes públicos de estos espacios. Aquí, se reconoce a estas organizaciones como espacios de educación, aprendizaje y creatividad. A partir de una mirada regional, se presentan los resultados de esos diferentes estudios de público.

Indisciplinar los museos. Experiencias y reflexiones desde una mirada psicopedagógica se encuentra compuesto por un prólogo —escrito por la especialista Silvia Alderoqui— y cinco capítulos. El primero de ellos versa sobre las miradas sobre las relaciones entre aprendizaje, creatividad y museos. En el segundo se comentan las perspectivas teóricas y resultados de una investigación realizada con niños/as y sus familias en visitas a museos. El tercer capítulo recupera la idea del museo como un espacio de inclusión para personas con Alzheimer y sus familias. El cuarto capítulo presenta una innovación educativa realizada en la UNRC que implicó la visita a museos virtuales; se presentan, además, las valoraciones de los estudiantes acerca de esta experiencia académica. Finalmente, en el quinto capítulo, se comentan diferentes propuestas educativas y comunicacionales desarrolladas en tiempos de pandemia desde el Área de Educación del Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba

ISBN 978-987-688-446-4



UniRío
editora
Secretaría Académica

