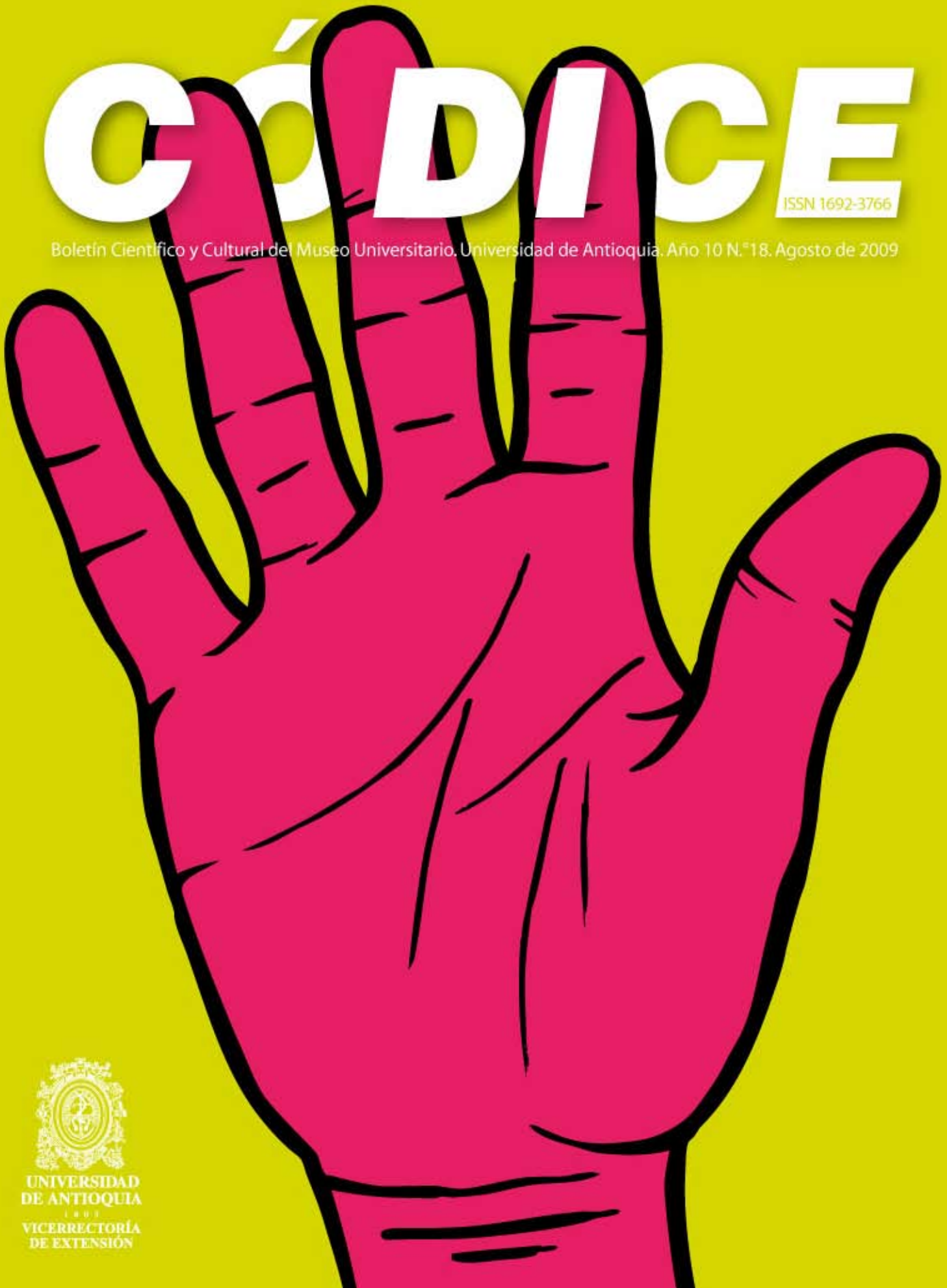


# CÓDICE

ISSN 1692-3766

Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario, Universidad de Antioquia. Año 10 N.º 18. Agosto de 2009



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1801  
VICERRECTORÍA  
DE EXTENSIÓN



Juan Fernando García Castro  
Coordinador editorial

# Presentación

En el contexto de la educación colombiana, las disposiciones legales de la Ley 0115 del 8 de febrero de 1994, o Ley General de Educación, generaron en el sistema educativo un impacto importante en el nivel administrativo y en el pedagógico. Componentes como la prestación del servicio escolar y la formación de los educadores y educandos se vieron modificados en razón de los nuevos énfasis que se delegaban a los participantes en el proceso formativo. En el caso de los educandos, por ejemplo, una de las modificaciones legales que exigió una importante reevaluación de los dispositivos metodológicos y didácticos, la constituyó el artículo 91 que ubicó en el centro del proceso educativo, y con una participación activa en su propia formación, al estudiante. En adelante, ya no serían exclusivamente los contenidos curriculares los que gobernarían el panorama pedagógico; ahora las demandas cognoscitivas del estudiante ocuparían un lugar importante.

Con diferencias puntuales de tipo formal, los museos del siglo XXI también respondieron a las demandas de aquellos que son el centro del proceso educativo que promueven, a saber, los visitantes o, como se comprenderá más adelante, la comunidad. Tanto la escuela como el museo propenden hacia el alcance de fines formativos basados en la generación de experiencias significativas de aprendizaje; sin embargo, la propuesta museística se aparta de la escolar, por la estructura del servicio educativo que implementa. Mientras la escolar ofrece una educación de tipo formal, es decir, según el artículo 13 de la Ley 0115 de 1994, aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares, progresiva y conducente a grados y a títulos. Por su lado, la museística, según los artículos 36 y 43 de la misma Ley, es de tipo no formal e informal, la no formal entendida como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados; y la informal, como el conocimiento libre y espontáneo adquirido, proveniente de medios no estructurados, tales como personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales, entre otros. Por otra parte, el Consejo Internacional de Museos, ICOM, plantea para el museo cinco tareas ineludibles: coleccionar, investigar, conservar, comunicar y exhibir. Particularmente, la función de comunicar es una que, dentro de la temática educativa, requiere una atenta observación, máxime cuando las condiciones de la interacción comunicativa con quien se define como su interlocutor se encuentran en permanente evolución.

¿Cuáles son las posibilidades comunicativas de los museos del siglo XXI? ¿Cuáles sus alcances en el nivel educativo y de inclusión? ¿Cuáles las nuevas experiencias significativas de aprendizaje que promueven? Para los museos de nuestros tiempos, todas constituyen preguntas de primer orden. En este nuevo número de *Códice* presentamos al lector perspectivas de análisis que no pretenden agotar el tema, sino brindar puntos de vista que sirvan para releer, con sentido crítico, las experiencias educativas que promueven los museos.

Los artículos que reunimos en la presente edición responden a este propósito comunicativo, a partir de tres líneas de sentido: el visitante o la comunidad como centro del proceso educativo del museo; la memoria colectiva como un eje de los proyectos políticos y culturales; y el museo como un espacio que promueve aprendizajes significativos, desde el punto de vista de la educación informal.

A la primera perspectiva de acercamiento corresponden los artículos de Daniel Castro Benítez y de María del Carmen Sánchez Mora, quienes plantean para la díada museo-espectador una relación comunicativa basada en el reconocimiento de las circunstancias contextuales del receptor, de sus conocimientos previos, de sus expectativas y miedos. Daniel Castro Benítez se refiere a esta relación a partir de cambios de paradigmas: de la colección, al patrimonio y a la transdisciplinariedad; del visitante, a la comunidad; del edificio, al territorio. Por su parte, María del Carmen Sánchez define este asunto en términos de narrativas personales, es decir, los significados particulares que construye cada visitante desde la experiencia interpretativa vivenciada en el espacio del museo.

El artículo del Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas, GECEM, señala la importancia de reconocer el museo como una herramienta pedagógica y didáctica al servicio de los proyectos educativos institucionales y de las unidades curriculares de los maestros. La experiencia con el Programa de formación continua, propuesta de capacitación para profesores de educación básica y media de la ciudad de Medellín en torno de la temática de la educación en los museos, pone en evidencia la invaluable función del museo en tanto espacio de conceptualización que enseña, que estimula la capacidad de reflexión y de construcción significativa del conocimiento, y que se articula a un centro de aprendizaje, como la escuela, a partir de una relación de complementariedad que no diluye la misión de una institución en la otra.

En el campo de la museografía, los cambios de paradigmas educativos, lo mismo que las circunstancias históricas en las que ocurren, han generado transformaciones interesantes en cuanto al enfoque pedagógico de la curaduría. De una perspectiva tradicional y convencional basada en el empirismo, se pasó a una formación académica y sociocultural en la que el visitante ocupa un lugar vital a la hora de crear guiones museológicos y museográficos que respondan a sus intereses y a la intención comunicativa del museo que, en términos de Fernando Antonio Rojo Betancur, no debe ser otra que la de permitir el acceso al conocimiento exhibido como patrimonio. El autor presenta este proceso de cambio, en el contexto del "Diploma de Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales", desarrollado en el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, MUUA.

Volver la mirada a la memoria colectiva, es decir, a la interpretación y a la expresión que cada comunidad hace de su historia, de su territorio y de las prácticas que la definen, es una de las consecuencias de las transformaciones anteriormente expresadas. En el contexto de las exposiciones museográficas, esta actitud se traduce en una exigencia ética que el museo debe asumir con los objetos que expone, para no desligarlos del contexto real de donde surgieron. Ignorar esta acción implicaría cuestionamientos de otro orden ¿Son suficientes los objetos que exhibe un museo para dar cuenta de la identidad de una nación? ¿Los diferentes grupos que la componen se ven identificados en lo que se exhibe en un museo? Ambas son preguntas que aborda el artículo de Saúl Fernando Uribe Taborda y Sergio Iván Arroyave Arrubla, desde el proyecto denominado "De los discursos patrimoniales a las prácticas regionales", investigación realizada gracias al apoyo del programa institucional de Incentivos a la Investigación Estudiantil que ofrece el MUUA.

Finalmente, la línea de sentido referida al museo como un espacio que promueve aprendizajes significativos desde una modalidad informal, la sintetiza el texto de Beatriz Eugenia Pérez Pineda y Pedro Betancur. Dicho texto evidencia esta característica del museo del siglo XXI, desde el punto de vista de los programas y servicios educativos que ofrece el Museo de Antioquia. El eje que atraviesa cada una de sus acciones es el de un museo que propicia la reflexión de la comunidad a partir del lenguaje de los objetos que exhibe como patrimonio cultural.

Esperamos que las lecturas incluidas en la presente edición motiven reflexiones en torno de los modelos educativos que rigen nuestras esferas de desarrollo y de realización, y que permitan dimensionar la magnitud, la profundidad y el alcance de las nuevas posibilidades de comprensión del conocimiento que ostentan y ofrecen los museos, reales agentes de cambio y de evolución social.



## CÓDICE

BOLETÍN CIENTÍFICO Y CULTURAL DEL MUSEO UNIVERSITARIO  
Año 10 N.º 18 agosto de 2009  
ISSN 1692-3766

Certificado de registro de la Superintendencia de Industria y Comercio 275275

### UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

RECTOR  
Alberto Uribe Correa

VICERRECTORA DE EXTENSIÓN  
María Helena Vivas López

DIRECTOR  
CÓDICE Y MUSEO UNIVERSITARIO  
Diego León Arango Gómez

OFICINA DE COMUNICACIONES  
Henry Eduardo García Gaviria

COMITÉ EDITORIAL  
Diego León Arango Gómez / Luis Germán Sierra Jaramillo  
Juan Fernando García Castro / Henry Eduardo García Gaviria

COORDINACIÓN EDITORIAL  
Juan Fernando García Castro

ASISTENTE DE EDICIÓN  
Laura Rodríguez Palacio

CORRECCIÓN DE ESTILO  
Julio César Restrepo Londoño

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN  
Andrés Monsalve Escobar

ILUSTRACIÓN PORTADA  
Andrés Monsalve Escobar

IMPRESIÓN  
Litoimpresos y Servicios  
www.litoimpresosyservicios.com

### CÓDICE

Universidad de Antioquia, Ciudad Universitaria, Museo Universitario, bloque 15  
Teléfono: 219 51 87, fax: 233 44 06  
museo.udea.edu.co/codice - codice@quimbaya.udea.edu.co

*Las ideas y opiniones contenidas en los diferentes artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores.*



# En casa de herrero, azadón de palo

Sinergias políticas y educativas  
en los museos colombianos del siglo XXI

## Resumen

La ponencia presentada por Daniel Castro, actual coordinador para América Latina y el Caribe del Comité de Acción Educativa y Cultural del Consejo Internacional de Museos (ICOM), y actual director de la Casa Museo Quinta de Bolívar y del Museo de la Independencia–Casa del Florero del Ministerio de Cultura, en Bogotá, será una reflexión sobre los modelos educativos en los que se basaba el quehacer de los museos en contextos de una política cultural y educativa fundamentada en el patrimonialismo, la exclusión y el elitismo, y sobre cómo dichos parámetros han sido sustituidos por una nueva comprensión tanto de lo cultural como de la función social que los museos del siglo XXI deben reconocer y practicar.

El punto crítico consistirá, además, en hacer un exámen de conciencia que permita evaluar qué tanto se han modificado estas miradas en los museos colombianos del siglo XXI, a qué obedece el estancamiento de ciertas prácticas y procesos, y cuáles pueden ser las alternativas pedagógicas que aprovechen la sinergia entre los nuevos modelos políticos de participación y de reconocimiento de la diversidad ciudadana, así como la aceptación y puesta en práctica de una renovada dimensión educativa/comunicativa más acorde con el contexto de las sociedades democráticas y cosmopolitas de hoy.

## Hacia una nueva política educativa y cultural

Colombia es otra desde el año de 1991. Una nueva dinámica política emanada de la convocatoria a una Asamblea Constituyente produjo un nuevo marco constitucional, basado en una serie de premisas que se alejarían definitivamente del modelo de la anterior constitución de Núñez y Caro, y que le darían a su vez un nuevo rumbo a nuestra Nación.

Esas premisas, que hoy se repiten con frecuencia en diferentes escenarios, están basadas en el principio de la democracia participativa y del reconocimiento de una pluralidad de puntos de vista, etnias y experiencias de vida que se condensan en prácticas educativas y culturales que abarcan, no sólo lo material, sino también la activación de un sinnúmero de memorias y de haceres.

Estas prácticas hoy son afines a muchos de los países de nuestra región y del mundo, pues sabemos que la mayoría de las sociedades contemporáneas se gobiernan por los ideales y principios de la democracia. Pero muy distinta es la realidad, pues no es fácil comprender esa forma de vida social y mucho menos practicarla, y más cuando venimos de un modelo político que era diametralmente opuesto a estos nuevos paradigmas y que se resume en la constitución política colombiana de 1886.

\*Director de la Casa Museo Quinta de Bolívar, Museo de la Independencia-Casa del Florero, Ministerio de Cultura, Bogotá.

Por Daniel Castro Benítez\*



Hay quienes confunden la democracia con uno de sus instrumentos o mecanismos: el voto, por el cual elegimos a quienes nos "representarán" en determinados cargos u organismos y, supuestamente, quienes serán nuestros voceros. Pero todos conocemos lo frágil de esta democracia "representativa" y los caminos torcidos que la convierten en un instrumento de manipulación e imposición de la voluntad de un grupo, e inclusive de un individuo sobre los otros.

La democracia auténtica —nos lo recuerda una reflexión que se encuentra en la página web de la Rectoría de la Universidad Javeriana<sup>1</sup>— consiste en la participación real de los miembros de un pueblo, de una comunidad, en las decisiones que determinan su propio destino. La auténtica democracia, dice el escrito, es "participativa"; no es un mecanismo, sino una forma de vida. Es el ejercicio de la libre autodeterminación de una sociedad que cultiva determinados valores, como el reconocimiento y el respeto por la dignidad del otro, la aceptación del pluralismo y de la diversidad, y la búsqueda del bien común por encima de los intereses particulares.

Al respecto, la filósofa española Adela Cortina afirma que "lo que legitima una decisión no es simplemente que se tome por mayoría, porque una decisión mayoritaria puede defender intereses particulares tanto como una decisión minoritaria". Lo que realmente legitima una decisión, según ella, es el establecimiento de un diálogo en el que participen (directa o indirectamente) todos los que se verán "afectados" por esa decisión que va a tomarse; es el ejercicio de un diálogo con interlocutores bien informados que poseen los conocimientos suficientes para deliberar y tomar responsablemente las decisiones que defiendan los intereses generalizables.

Por otra parte, y en este nuevo escenario, para estimular la participación y la creación cultural se hace indispensable cambiar radicalmente las concepciones de cultura que suelen estar con frecuencia implícitas en diversas perspectivas sobre el tema y que están destinadas a promover consumos pasivos de determinados productos culturales, como los museos. Una de las tareas para llevar a cabo será la de superar, por ejemplo, las nociones de cultura como algo a lo cual se "accede" o a lo cual se brinda acceso.



1. <http://www.javeriana.edu.co/puj/rectoria/elrector/docs/Articulos/EDUCARPARALADEMOCRACIA.pdf>

Ni se da cultura, ni hay otros que carecen de ella. Y vemos como ésta es todavía una noción imperante en muchos de nuestros entornos locales, municipales y regionales.

Es evidente que estas concepciones incluyen fuertes componentes ideológicos y valorativos que encarnan nociones de jerarquías, diferencias, privilegios, y que en muchos sectores están destinadas a mantenerlas.

Recordemos que estas categorías, que de una u otra manera fueron sustituidas en la nueva constitución colombiana, son el reemplazo de modelos verticales, de una concepción de país centralizado y unitario, con valores centrados en dogmas religiosos, económicos y políticos donde el Estado era entendido como un padre sobreprotector que debía proveer de insumos y de recursos al conjunto de la Nación, y donde la cultura era un bien que poseían unos pocos, y que debía irradiarse a los "incultos" por medio de agencias, como la escuela y los museos.

Para usar palabras del antropólogo colombiano Fabricio Cabrera, nos interesa entonces que hoy en día "la concepción de lo cultural logre captar la relación entre las manifestaciones y productos y entre los procesos culturales y los sociales en los cuales comunidades, pueblos, grupos y sectores estén involucrados". En este sentido se hace necesario trascender la visión de la cultura como un agregado heterogéneo de monumentos, objetos, festivales y eventos, una visión que tiende a producir listados o inventarios de costumbres, obras, aspectos o fenómenos, y que llevan a la promoción de espectáculos y eventos y a la protección de algunos "monumentos" (Ministerio de Cultura, 2001; 315-319).

Es entonces deber del Estado que el campo cultural adquiera la capacidad de reconocer y de animar la producción cultural de los distintos agentes, sectores y colectividades, y entender esa producción, circulación y consumo de productos culturales como parte de los procesos sociales en los cuales están inmersos esos agentes individuales y colectivos.

Por otra parte, algo similar sucede con el campo educativo en el cual, y bajo las nuevas legislaciones, se reconoce que los modelos se han transformado para dar paso a procesos en los que el educando debe ser reconocido ya no como un no iluminado o no ilustrado, para apelar a sus inquietudes, necesidades, y experiencias de vida que se articulan a la dinámica de docentes autocríticos, sensibles con el cambio e inscritos en entornos de aprendizaje igualmente dinámicos y flexibles.

## ¿Y los museos qué?

Al reconocer el aula de clase como un laboratorio de intercambio de experiencias y de saberes, donde la cátedra y la alineación de pupitres deberían ser rebasadas por configuraciones espaciales en las cuales se atomice a los grupos de estudiantes con el propósito de romper con esa homogeneidad y masificación tradicional, y en ella poder establecer prácticas de concertación y de diálogo, antes que la prevalencia de una única voz monótona y autoritaria que controla y castiga, vale la pena preguntarse sobre lo que debería suceder en un espacio que ha sido aprovechado igualmente como una herramienta educativa, esto es, los museos.

Esto nos lleva a considerar cuál ha sido la transformación de estos lugares en los últimos años, y si en ellos cabe parte de las transformaciones que se han esbozado anteriormente. Paralelamente a la doble consideración del nacimiento y de la evolución del museo, es decir, desde una perspectiva histórico-objetiva, y desde la evolución cultural de la humanidad, podemos analizar una doble realidad en la evolución de la museología: como hecho histórico, cuya génesis y desarrollo ha dado lugar a una concepción tradicional o convencional de la disciplina; y como enfoque de un punto de vista eminentemente antropológico y sociocultural. Dos vertientes que implican y confirman la existencia de sus orientaciones diferentes, y opuestas a la museología actual: la primera, restrictiva y lineal; la segunda, abierta y multidisciplinar.

Lo anterior nos lleva a preguntar ¿Qué se entiende entonces por una nueva museología? Un breve resumen podría decir que, si hoy en día impera una reivindicación de la memoria colectiva como eje de los proyectos políticos y culturales, el museo y su función en ese modelo de novedad debería garantizar las interconexiones entre esa memoria tradicional y las múltiples memorias individuales y colectivas.<sup>2</sup> Por otra parte, esta nueva museología tiene una responsabilidad ética que conduce al museo desde el ideal desusado y anticuado de la conservación como eje exclusivo, hacia la función lógica de la interdisciplinariedad o de la transdisciplinariedad.

Esta nueva museología es, entonces, tal como lo define Marc Maure, un fenómeno histórico redimensionado, un sistema de valores y una práctica en acción que puede explicitarse en los siguientes enunciados:

- La democracia cultural: ninguna “cultura” será la dominante o ensalzada por uno u otro atributo. Por consiguiente, se tendrá que valorar la cultura de cada grupo social.
- Un nuevo y triple paradigma: de la monodisciplinariedad a la transdisciplinariedad, del público a la comunidad, y del edificio al territorio.
- La concienciación de la comunidad con respecto a la existencia y al valor de su propia cultura.
- Un sistema abierto e interactivo que rompa los encasillamientos y debería valorar lo educativo como elemento cohesionador.
- Y, por último, y casi el más determinante para efectos de las presentes reflexiones, un diálogo entre sujetos.<sup>3</sup>

Igualmente, esto nos conduce a recordar cómo esa fase de renovación museal está basada en la tarea que emprendieran varios mu-

seólogos desde la década de los setenta del siglo XX, como Duncan Cameron, Stephen Weill y Peter Van Mensch, quienes desplazaron la idea de museo-templo, a la de museo-foro, y además sintetizaron la tarea de los museos a partir de la definición del ICOM de coleccionar, investigar, conservar, comunicar y exhibir, en tres grandes campos que son *la investigación, la conservación y la comunicación* (Gail, 2004).

A su vez, la categorización que reconocía a las colecciones, los visitantes y el edificio han derivado en conceptos más amplios, como el de patrimonio, la comunidad y el territorio, lo cual impone retos aún mayores que, a su vez, generan más posibilidades de comprensión de prácticas y de procesos dentro de la institución museística.

Dentro de esas tareas, la misión educativa en los museos alcanza entonces una nueva e importante dimensión de gran responsabilidad porque, primero que todo, debe permear otras instancias internas de la institución museística, para luego comprometerse a reconocer, en el diálogo y en la interacción — ésta última no siempre emparentada con los avances tecnológicos —, estrategias reales y efectivas de participación no ligada a un determinado grupo humano o a determinados contextos institucionales, sino a la sociedad en su conjunto. La educación, vista a largo plazo como un proceso de vida directamente relacionado con la curiosidad natural que todos y cada uno poseemos acerca de nuestra vida y de nuestros entornos.

Por otra parte, y para todos los propósitos de esta misión, la función básica de comunicar es vital en la medida en que implica ser entendida actualmente fuera del revaluado esquema unidireccional de emisor-receptor, esquema en el cual, y durante mucho tiempo,

el museo fue visto como el “agente activo” o emisor de información, y el visitante como un agente pasivo fuera de los procesos de creación, reflexión, interpretación y cuestionamiento de ideas y conceptos presentados en los espacios de exhibición.

En este nuevo paradigma, el visitante y la institución museística deben verse a la luz de un proceso de redes homogéneas, sin jerarquías ni escalas de valor, a partir de cada experiencia de vida e historia particular, y bajo el concepto de nodos en los cuales cada uno de los agentes participantes recibe y emite simultáneamente conocimiento y experiencias desde todas las direcciones y hacia ellas.

Ello se refleja en la práctica museística por excelencia que constituyen las exposiciones. Cuando ellas eran entendidas como actos de comunicación igualmente unidireccionales en las cuales lo único que primaba era su razón científica y estética, ello parecía suficiente para convertirse en parte de la labor divulgativa y educativa del Museo. Ahora la comunicación está conceptualizada como un hecho más activo que necesita el conocimiento de diversos estilos de aprendizaje, de ver cómo responden los públicos y cómo se aprende en diferentes edades del desarrollo, cómo procesan la información los diferentes grupos humanos, y con qué tipo de intereses vienen a los museos, así como la manera en que otros factores sociales, culturales, e inclusive políticos, podrían inhibir o estimular el aprendizaje y la percepción. Y, en consecuencia, de qué forma ello se integra a la práctica política de participación y de diálogo cultural que el museo deba propiciar.

## ¿Del aula a la jaula?

¿Cómo abordamos, entendemos o aplicamos entonces los avances y la renovación política que tienen sus efectos conceptuales y prácticos en los procesos educativos y culturales, y ellos a su vez en el contexto museístico?



2. Fernández Luis Alonso. Introducción a la nueva museología. Alianza Editorial. Madrid. 2003. En este breve tratado se resumen los lineamientos de lo que se considera la transformación de las prácticas museológicas, a partir de una revisión de los autores que se han ocupado de esta tarea en los últimos cincuenta años.

3. Ibid. Pág. 82.

Podríamos decir entonces que apenas al final del siglo XX, y luego de un análisis más profundo de los parámetros y propuestas de la carta política de 1991 y de los procesos que de ella se desprenden, tales como las propuestas participativas de apropiación del patrimonio cultural de la nación contempladas en la Ley General de Educación expedida en febrero de 1994, y en la Ley General de Cultura expedida en agosto de 1997, nuestros museos deberían comenzar a replantearse y articular de manera más consecuente dichas propuesta políticas, educativas y culturales, en su quehacer cotidiano.

Estos antecedentes han motivado hoy en día a nuestras instituciones a inscribirse dentro de los más recientes movimientos del trabajo pedagógico, por medio de estrategias relacionadas con las acciones que hoy desarrollan entidades afines en el nivel mundial, así como dentro de los lineamientos que promulgan las respectivas leyes en el nivel local, reconociendo que, si bien en las escuelas y colegios se enseña, también en el museo se imparte enseñanza, pero de manera diferente a como se ofrece en los establecimientos escolares.

Esta revisión de los aspectos formales, no formales, y aun informales, tal como lo plantea la Ley General de Educación de 1994, el Plan Decenal de Educación, e inclusive los Proyectos Educativos Institucionales, hace que actualmente el museo entienda que el discurso que se manejaba anteriormente, al considerarse un espacio de educación exclusivamente no formal por ser “un complemento de la educación tradicional y formal”, hoy debe ser entendido como un espacio en el que se llevan a cabo procesos más amplios y flexibles en los cuales los diferentes públicos reciben información y la comparten desde muchos frentes y a partir de muchas estrategias relacionadas con la definición de cada uno de estos campos. Es decir, que debe ser reconocido como un campo de desarrollo de educación “informal”.

Si bien la educación formal y no formal —según la actual legislación colombiana— es entendida como la que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en secuencias regulares de ciclos lectivos, o con el objeto de complementar, actualizar o formar en aspectos académicos sin sujeción al sistema de niveles respectivamente, la educación informal se refiere a todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, impresos, etc. Esta revisión debe llevarnos a pensar y actuar de manera consecuente, y de esta forma trazar lineamientos claros relacionados con la política estatal, pero además enmarcados en una política educativa museal, en la cual las actividades que durante algún tiempo fueron agrupadas en acciones de divulgación cultural o como servicios al público, deberían estar preferentemente articuladas a programas con objetivos claramente definidos y bajo una misión diseñada colectivamente. En síntesis, bajo una filosofía que cohesione cualquier acción que se emprenda, una filosofía entendida de la misma forma como la concebía Estanislao Zuleta, como “la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones (...) en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es

un filósofo el hombre que quiere saber, el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace. El hombre que tiene una exigencia de autonomía” (Zuleta, 2004;21).

En este sentido, la necesidad de reconocer a los museos como centros de saber y de conocimiento ha hecho que las escuelas proyecten parte de su quehacer en esos lugares, con la posibilidad de nutrirse de los mismos, de sus variados repertorios de colecciones, de los seres humanos que producen esas manifestaciones, para crear dinámicas y espacios de encuentro en los cuales un fenómeno, como el de la producción artística, pueda ser comentado, “disecionado”, cuestionado e inclusive reinterpretado.

Esta libertad y variedad que ofrecen las diversas disciplinas ha sido el componente básico para que muchos museos latinoamericanos hayan aprovechado esa necesidad para tender puentes de relación a través de la dinámica educativa, y para que de esta manera los públicos de todas las edades se aproximen sin temor a ellos y, de la mano de docentes y de educadores, se sumerjan en lo que en un momento puede ser visto como mundos abstrusos e incomprensibles. A su vez, gran parte de muchas de estas instituciones, muchas de ellas creadas en el siglo XIX, otras tantas creadas o repensadas en la segunda mitad del siglo XX, fueron campo propicio para que grandes movilizaciones internacionales, como el Año Internacional del Niño en 1979 y el momento en que se lanzaron los Derechos Universales de la Niñez y la Infancia, permearan la labor de estos centros culturales y generaran acentos en sus prácticas que le dieran mayor sentido a lo educativo como sinónimo de niñez o infancia.

Sin embargo otro fue el riesgo que se corrió durante ese tiempo, e inclusive antes de la década de los años setenta y ochenta, por el vínculo de los museos con los estados formales de la educación (antes de las renovaciones políticas que hemos referido anteriormente), en los cuales





las escuelas fueron introduciendo en el museo sus prácticas aún no renovadas, lo que hizo que muchos museos, como sucedió en el caso colombiano, se hubieran convertido en “aulas más” de la institución escolar. No podemos por ello agradecer que este tipo de iniciativas permitieran que muchos visitantes escolares se aproximaran por primera vez al mundo de las colecciones y de las prácticas museísticas. Pero el problema que surgió allí, en vista de que muchos de los museos apenas contaban con incipientes oficinas de educación, fue asimilar las prácticas memorísticas y rígidas que la escuela manejaba, heredada de proyectos decimonónicos, y de esa manera haber convertido el museo en un espacio limitado, donde se impartían fríos conceptos sobre la producción plástica, histórica o científica, o los datos de nombres y fechas, y no la variedad y flexibilidad de la vida desde una perspectiva integral.

Este fenómeno ha sido profundamente estudiado en Brasil, donde sus ecos han rebasado la frontera de ese país para alertar a otras regiones del continente y actuar en torno de la “desescolarización” de los museos. Esta actividad ha permitido reconocer que, si bien los procesos de un aula de clase y de la formalidad de los ciclos escolares deben interactuar con los museos, dos lógicas educativas se encuentran y difieren en su esencia. En tanto el museo activa la dinámica en torno de la cultura material (llámense artefactos históricos o científicos, piezas arqueológicas u obras de arte), la escuela tradicional basa sus procesos en una información que, si bien estaba basada en hechos y conceptos, se mantenía en un plano casi exclusivamente racional y memorístico, por no decir puramente “bidimensional”, y para complementar su discurso se apoyaba en los espacios y en las colecciones de los museos sólo para subrayar sus falencias.

Esto hizo que el museo llegara a ser visto con el mismo temor que el aula de clase, en el cual las visitas debían ser ordenadas, silenciosas y limitadas a la observación pasiva, sin que la curiosidad y la inquietud natural de niños y de jóvenes pudiera aflorar con espontaneidad.

Esta dinámica comienza a relacionar estos sitios como lugares que, además de cultivar un interés académico e investigativo, también deben ser espacios “edificantes” en los cuales el público, y en especial el pueblo, pudieran tener la opción de adquirir parámetros de belleza y de cultura que admirar y que seguir. Esta concepción de educación, que también se transforma en el tiempo, impera durante más de doscientos años y, debemos reconocer, persiste y debe ser aceptada como una de las misiones sociales que debemos asumir obligatoriamente, junto a un nuevo componente que es el deleite o el disfrute.

Por otra parte, y en la medida en que los museos fueron cada vez más asociados a procesos educativos, cayeron en la “trampa” de formalizar y de “acondicionar”, tanto sus estrategias y dinámicas, para terminar siendo excesivamente didácticos, en el sentido literal de la palabra, obligando a los diversos públicos a asimilar mensajes y discursos científicos, artísticos o históricos, sin permitir cuestionarlos. Eso hizo que la percepción del museo se metamorfoseara, de la inicial curiosidad, al tedio de la lección aprendida a la fuerza y, en la mayoría de casos, de memoria, por lo cual fue necesario involucrar este nuevo elemento de disfrute. Con él, la actividad que pueda desarrollar cualquier tipo de visitante no tiene que ser la exclusivamente contemplativa, sino otras de tipo pasivo, en las cuales la institución museal deba ofrecer nuevas opciones de aproximación a sus espacios y a sus colecciones.

## ¿En casa de herrero...?

Si reconocemos que los museos, y por fortuna las escuelas, también entran paulatinamente en una nueva fase de renovación de su labor tanto en el nivel administrativo y organizativo como desde su filosofía institucional, y con ello se debería asumir igualmente una posición política que identifique prácticas como el diálogo cultural, la participación y un ejercicio de creación y de memoria plural y democrático, cabe preguntarse por qué persisten aún modelos y prácticas que consideran con absoluta validez la verticalidad de lo



jerárquico, el acondicionamiento de los individuos, o la falsa necesidad de creer que quienes cruzan los umbrales de uno y otro espacio educativo y cultural son individuos vacíos a quienes vemos en la necesidad de llenar de datos y de conocimiento frío y descontextualizado. Esto nos hace temer que efectivamente en la casa del herrero el azadón sea de palo.

Por consiguiente, la cruzada debería llevarnos a ser consecuentes con la plataforma que el país reconoce, como un nuevo modelo de desarrollo que rebasa lo gubernamental, para ir en pos de una construcción de lo político a partir de lo cultural “en cuanto espacio simbólico de construcción de proyectos colectivos, así como de identidad de los sujetos, lo cual nos debe llevar aún más lejos: a trascender la necesidad de la idea de la tolerancia como base para la convivencia” (Ministerio de Cultura, 2001; 30). Y con ello apuntar a que la diversidad de expresiones y de prácticas de presencia y de reconocimiento (tanto en la escuela como en el museo) permita que distintos agentes sociales puedan practicar tanto la empatía como la sinergia.

Aquí la educación —insisto— debe ser vista como un eje transversal que aúne y cohesione las diversas miradas, expectativas y necesidades de los visitantes, de los ciudadanos, de los estudiantes, y no como el último paso de una larga cadena, en la cual se desarrollen solamente actividades muy variadas (conferencias, conciertos, talleres, visitas comentadas, etc.) que acompañan a una muestra temporal o apoyan la presentación de las muestras permanentes.

Por último, esta actividad tendría que estar igualmente hilvanada a la misión y a la visión de cada institución y, a su vez, no perder el norte de lo que se desea obtener como resultado de las prioridades nacionales en el nivel educativo y cultural, inscrito todo ello en esa idea de filosofía mencionada anteriormente.

Y, para activar dicha práctica, es necesario reconocer que inclusive el modelo disciplinar interconectado ya se encuentra revaluado, y dirigir la mirada a nuevas maneras de entender la disciplinariedad. Llegar a una dinámica trans que, según uno de sus teóricos, no se constituye como una nueva filosofía, menos como una nueva metafísica y mucho menos ciencia de ciencias, ni secta religiosa, sino como una postura de reconocimiento, y encaja a la perfección con muchos de los nuevos paradigmas presentados anteriormente, “donde no hay espacios y tiempos de culturas privilegiadas que permiten juzgar o jerarquizar —lo más correcto o lo más verdadero—, sino como un espacio de convivencia con la realidad y con los entornos que nos rodean. Ella reposa sobre una actitud abierta de respeto mutuo y de humildad frente a mitos, religiones, sistemas de conocimiento, relegando cualquier tipo de arrogancia o prepotencia. En su esencia, la transdisciplinariedad es transcultural. Las reflexiones transdisciplinarias navegan por ideas venidas de todas las regiones del planeta, de tradiciones, de culturas diferentes, es en esencia una ética de la diversidad” (D´Ambrosio, 1997).

Es pues responsabilidad del museo comprometerse decididamente con este modo de actuar y de pensar, en el cual la acción y la

proyección educativa/comunicativa es de vital importancia para lograr que cada vez más personas, individual y colectivamente, se apropien, no por imposición, pero sí por convicción, de lo que realmente les pertenece, que es el patrimonio cultural resguardado en el museo por medio de esos mismos procesos de diálogo, de convivencia y de comunicación.

Sin embargo, cabe preguntarse si todos estos escenarios de participación, reconocimientos mutuos, encuentros y pluralidad están siendo objeto de práctica tanto en los espacios educativos y culturales como las escuelas y museos. Considero que hoy en día tenemos unas plataformas privilegiadas, las cuales se han expuesto anteriormente, y que deben permitir una genuina tarea cultural y educativa. Y con ello surgen entonces grandes inquietudes que originan el título de esta ponencia.

La casa del herrero cuenta con herramientas adecuadas a los cambios y a las transformaciones que demandan las nuevas sociedades



4. Las cursivas son del autor. Nota del Editor

democráticas del siglo XXI. Nuevas políticas educativas y culturales que tendrían que rebasar los criterios anticuados de enseñanza en los que imperan los procesos memoristas, la idea de temor y de imposición y la acumulación de saberes, antes que el cuestionamiento y la indagación por los mismos, tal como lo describe muy certeramente Estanislao Zuleta, quien de nuevo nos recuerda que "mientras el alumno y el profesor (o el visitante y el museo<sup>4</sup>) estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar al que no sabe, sin que el otro (alumno, visitante, ciudadano) tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento, sus propias inquietudes, la educación (y la cultura) es un asunto perdido" (Zuleta, 2004; 17).

Adicionalmente, me inquieta profundamente que la dimensión política en su prístino sentido se confunda con beneficios y privilegios de unos pocos, y no con la idea de poder compartir genuinamente la toma de decisiones y esperar que en el diálogo se construyan consensos y se compartan diferentes puntos de opinión. Y que con ellos se sigan repitiendo modelos ya revaluados, que si bien fueron útiles en otros momentos de nuestra historia, ya hoy deberían ser sustituidos o, al menos, revisados para hacerlos acordes a las nuevas demandas que los entornos culturales y educativos exigen.

## Conclusiones

Al tratar de entender los cambios locales de la educación de los museos en el contexto de más amplios cambios sociales, es importante no solamente descubrir y reconocer nuevas teorías, sino ver sus implicaciones prácticas en nuestra labor cotidiana.

Una mejor comprensión de cómo lo que hacemos en la cotidianidad está relacionado con lo que los demás también realizan y piensan igualmente en otros campos y entornos, ayuda a la toma de decisiones individuales y colectivas, crea

un escenario que estimula la práctica transversal, y ofrece más amplios marcos de referencia para la elaboración de políticas de acción en diversos ámbitos. Los museos están destinados a jugar un rol cada vez mayor en el mundo actual, si somos capaces de desplazarnos exitosamente de las raíces modernistas; en unas áreas donde no sólo los educadores de museos, sino sus directores y demás personal comprometido con el dinamismo y con la transformación de las dinámicas pedagógicas, expositivas y comunicativas y de interpretación, pueden realizar importantes y significativas contribuciones y transformaciones de imaginarios y de conceptos revaluados en torno del museo y de su quehacer, en un contexto donde el concepto de identidad, una vez unívoco y unitario, hoy es entendido desde la pluralidad del posmodernismo y desde el reconocimiento de la diversidad cultural

Al poner las teorías de aprendizaje y las de la comunicación en un solo nivel, y considerando acontecimientos históricos particulares, podemos comenzar a ver tentativamente que durante doscientos años, o más, una epistemología positivista, una teoría de aprendizaje didáctica y la transmisión, mas no el compartir la comunicación, han prevalecido insistencia. Los aprendices, o receptores del conocimiento transmitido, han sido considerados, así mismo, pasivos cognitivamente y han sido catalogados como una masa no diferenciada. Pero sabemos que este panorama se ha modificado sustancialmente en el último siglo, y en especial durante sus últimas décadas.

El reconocimiento de una diversidad cultural tiene como resultado complejos y ricos campos de representación del mundo que nos rodea, así como el hecho de admitir que los públicos no son sólo "uno", sino muchos, cada uno con un comportamiento particular, reta a los museos y a las escuelas, y a sus respectivos educadores y a sus prácticas, a encontrar vías diversas y ricas en posibilidades para establecer esa comunicación y ese diálogo entre lo representado en sus espacios y la interpretación—especulación que surge de ese mismo intercambio.


Gradualmente, durante el último medio siglo, y reduciendo el rango a los últimos veinte años, podemos identificar un movimiento, en las teorías de la educación y de la comunicación, hacia un reconocimiento cada vez mayor de los individuos como entes activos que otorgan sentido a sus entornos sociales, por medio de un igual reconocimiento de puntos de vista plurales y de una legitimación de ellos mismos por medio del diálogo y del intercambio. Cambios y transformaciones similares se evidencian aún más hoy en día entre campos académicos: teoría literaria, arqueologías, historia y arte, y ciencia, entre otros. Nos encontramos entonces en el medio de una brecha paradigmática, entre el mundo moderno y el postmoderno, para nominarlo de una manera global o general.

Esta comprensión del individuo se lleva a cabo, no desde la proyección del mismo en entidades simbólicas y arquetípicas, sean ellas artísticas, históricas o científicas, sino desde una aproximación enmarcada en los postulados del pensamiento y de la práctica constructivista.

Estos parámetros y componentes no representan estándares, pero sí aspectos graduales que pueden ser incorporados en una práctica en la cual algunas, inclusive todas las preguntas planteadas inicialmente, pueden intentar ser contestadas a partir de otras reflexiones que Fernando Savater planteaba en uno de sus más recientes trabajos:

*El destino de cada ser humano es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto a institución, sino los semejantes. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar ese punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes. Por decirlo de una vez: el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten. De las cosas podemos*

*aprender efectos o modos de funcionamiento, pero del comercio intersubjetivo con los semejantes aprendemos significados. (...) Y por significado no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas, sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros por medio de ellas.*

Un trabajo en esa dirección para un espacio, como los museos y las escuelas del nuevo siglo, también necesita nuevas y diferentes maneras de entender lo pedagógico y lo cultural. Personalmente considero que la especialización en áreas y temas ya ha sido superada y revaluada, para dar paso a una visión y a procedimientos más integrales, no exclusivamente tecnicistas o científicos, donde prima el individuo con sus experiencias y saberes, pero no aislado e independiente, sino en continuo contacto con sus semejantes —al decir de Savater—, para generar procesos de intercambio en varios niveles, en los cuales el del museo con sus múltiples propuestas de representación, así como el de las variadas rutas de interpretación y activación educativa, lleven a una nueva babel, no caótica, donde los múltiples lenguajes se articulen sinérgicamente en aras de una comprensión más integral de nuestros entornos, y en la cual la armonía entre lo político y lo poético que un museo debe suscitar se condensan además en una sinergia filosófica y de prácticas democráticas que abarquen visiones y voces cada vez más amplias de nuestra diversidad humana y, por ende, cultural. 

## Bibliografía

- ANDERSON, Gail. (Ed.) *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Altamira Press. Oxford. 2004.
- FERNÁNDEZ, Luis Alonso. *Introducción a la nueva museología*. Alianza Editorial. Madrid. 2003.

- MINISTERIO DE CULTURA. *La Cultura le declara la paz a Colombia*. La Silueta Editores. Bogotá, 2001. Pág. 315-319.
- MINISTERIO DE CULTURA. *Plan Nacional de Cultura. Hacia una ciudadanía democrática cultural*. 2001-2010. Ministerio de Cultura. 2001. Pág. 30.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Editorial Ariel S.A. Bogotá. 1997 Zuleta, Estanislao. *Educación y Democracia*. Hombre Nuevo Editores. Bogotá, 2004. p21.
- D'AMBROSIO, Ubiratán. *Transdisciplinaridad*. Editora Palas Athenea. Sao Paulo. 1997.
- ZULETA, Estanislao. *Educación y Democracia*. Hombre Nuevo Editores. Bogotá, 2004. p21.
- <http://www.javeriana.edu.co/puj/rectoria/elrector/docs/Articulos/EDUCARPARALADEMOCRACIA.pdf>.

## Fotografías

- P 6-7. Ilustración Andrés Monsalve E.
- P 8. Exposición Panóptico, 2008. MUUA.
- P 11. Vanos, Jhon Castels. *Montaje Temperaturas*. Exposición *Sentir para ver*, 2009. MUUA.
- P 12. Chubascos, Bernardo Salcedo. *Montaje Temperaturas*. Exposición *Sentir para ver*, 2009. MUUA.
- P 15. *Montaje Acuoso*. Exposición *Sentir para ver*, 2009. MUUA.
- P 16. Exposición *Diálogo entre Colecciones Públicas y Privadas*, 2008. MUUA

# PREMIO CONVOCATORIA 2009

# MEMORIA

## Categorías

### Obra artística / Texto escrito



**Inscripciones** Hasta noviembre 3 de 2009. Universidad de Antioquia. Calle 67 Nro 53 - 108. Bloque 15.  
**Informes** (4) 2195180 - (4) 2195185 - [curaduriahamuseo@quimbaya.udea.edu.co](mailto:curaduriahamuseo@quimbaya.udea.edu.co) - <http://museo.udea.edu.co>  
**Apoyan** Departamento de Historia U de A. - Grupo de Historia Contemporánea U de A.

Medellín, Antioquia

# La narrativa como recurso para la evaluación previa en un museo universitario de ciencias

Por María del Carmen Sánchez\*



## Introducción

Como instituciones que promueven la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, las universidades proporcionan numerosos servicios a la comunidad, entre los que se cuenta la posibilidad de educarse mediante las exhibiciones que ofrecen sus museos. Gracias a éstas, los museos universitarios generan un vínculo importante entre las instituciones que los albergan, y las diferentes comunidades con las que tienen relación y que trascienden a la propia comunidad universitaria. Este vínculo se establece, en gran parte, debido a que los museos constituyen fuentes importantes de aprendizaje complementario para el sistema educativo en general. Pero, al mismo tiempo, dado que los museos son instituciones donde se produce el aprendizaje informal para todo tipo de visitantes (Aguirre y Vázquez, 2004), también son medios únicos para acercar a numerosos y diversos públicos a las labores académicas y a la investigación, propias de las universidades.

## La narración como parte del proceso interpretativo

A partir del siglo XIX, con la intención de volver accesibles las colecciones a todo público y no únicamente a los expertos, algunos curadores empezaron a experimentar con nuevas formas de exhibir, y con el empleo de diversos medios llamados interpretativos, como cédulas, folletos y guías impresas. Actualmente se tiene claro que la comunicación en el museo y el proceso de interpretación van más allá de complementar la exposición con cédulas de pared o de mano, y que también es posible transmitir y complementar los mensajes emitidos por el museo por medio de otros apoyos, tales como los gráficos, e inclusive ciertas actividades que acompañan a los elementos expositivos. Este proceso interpretativo incluye además los mensajes subliminales que el museo emite a través de su arquitectura, de sus diseños, de sus formas de exhibir, entre otros; por ello, con el tiempo la interpretación se ha convertido, más que todo, en una tarea de conectar al visitante con lo que se le exhibe, y cuya eficacia depende en gran parte del empeño que pongan los educadores del museo (Schauble, et al, 1997). Mientras la función comunicativa

\* Coordinadora de la Unidad de Formación en Divulgación de las Ciencias. Museo de las Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

del museo mejora cada día gracias al empleo de una serie de recursos interpretativos, facilitados en buena medida por los recursos tecnológicos con los que actualmente se cuenta, se considera, sin embargo, que una parte muy importante de la experiencia museística y de la posibilidad comunicativa del museo se encuentra en el estudio de la construcción de una narrativa personal que cada visitante genera al recorrer el museo, la que a su vez se enfrenta con la narrativa que el propio museo transmite consciente o inconscientemente (Roberts, 1997). Lo anterior señala que, sin importar lo cuidadosamente que se ha planeado, diseñado y montado una exposición, cada integrante del público que la visita creará siempre un significado personal como resultado de la experiencia vivida.

Pese a que desde hace tiempo se tiene conocimiento de que las narrativas construidas por los visitantes están modeladas por contextos sociales e históricos muy amplios (Roberts, 1997), hasta ahora son pocas las exhibiciones que toman en cuenta los valores e intereses que entran en juego en el proceso (Falk et al, 2008). De cualquier forma, es claro que mientras más se investigue y conozca la construcción de significados a partir de las narrativas generadas, tanto por el museo como por los visitantes, más fácil será analizarlas, adecuarlas y contextualizarlas en propuestas museográficas que posean una mayor capacidad interpretativa (Schauble, et al 1997).

El interés por la construcción social de las narrativas ha sido incluido en las recientes revisiones críticas efectuadas al papel comunicativo de los museos, especialmente a los de ciencias, en los que se ha observado la necesidad de registrar y de evaluar las narrativas generadas por los visitantes, como una forma de comprender la manera en que éstos incorporan el discurso museístico. Para poder contrastar los discursos emitidos por el museo y las narraciones construidas por diferentes públicos, se suele recurrir a las metodologías tradicionales empleadas en los estudios de visitantes, principalmente grabacio-

nes y entrevistas. Sin embargo, se ha sugerido ampliar la visión de esta narrativa, y considerar la historia oral, la mitología o el folklore familiar, como parte de las alternativas de explicación generadas por el público (Roberts, 1997); en otras palabras, se ha propuesto que, a partir del estudio de la narración de historias, es posible conocer la transmisión y la recepción de mensajes que implican los actos comunicativos, como los que el museo genera.

La investigación de la experiencia de aprendizaje del visitante, a partir de la narrativa que éste construye, requiere una metodología específica para la aproximación al proceso; al mismo tiempo promete la posibilidad de generar modelos que la expliquen (Falk, 2008). Desde luego, la consideración de la narrativa de los visitantes, como una fuente importante de información sobre la experiencia museística, implica necesariamente la revisión de la narrativa generada por el museo, debido a la posibilidad de que ambas se complementen, se eliminen, se sobrepongan o se contrapongan. Por más que el museo elabore una narrativa según sus metas comunicativas o su proyecto educativo, cuando tiene la oportunidad de conocer la manera en que ésta es reconstruida por sus visitantes, se encontrará con el hecho de estar exhibiendo una de tantas versiones posibles acerca de un tema en particular (Schauble et al, 1997).

El reconocimiento de la narrativa que representa la construcción de un discurso conjunto de visitantes y de museos abre un camino nuevo a la evaluación de los posibles mensajes transmitidos. Las exhibiciones que muestran temas controvertidos o socialmente impactantes, como el sida, el desarrollo tecnológico, la mecánica cuántica, los transgénicos, la ética médica o la evolución biológica, emiten particularmente mensajes sustentados en la expresión de los valores e intereses del museo, aunque su lectura, por parte del público, no siempre es clara para la institución. Hoy en día, los museos, conscientes de esta circunstancia, o bien explicitan que exhiben su propia versión, o bien presentan sus mensajes y

medios interpretativos de manera que permitan la discusión o la inclusión de múltiples perspectivas sobre un tema, con lo cual involucran a los visitantes en el proceso de evaluar sus propias ideas, lo que trae como resultado una relación de autoridad compartida entre el museo y sus visitantes (Velázquez y Manassero, 2007).

En un ejercicio de evaluación previa a la construcción de una exhibición, el presente trabajo pretende determinar el efecto que tienen diferentes narrativas generadas por un museo de ciencias universitario, sobre la comprensión de un tema controvertido y difícil de exhibir, como es la evolución biológica.

## La evolución biológica en los museos

A partir de numerosas encuestas recientes (Aguirre y Vázquez, 2004), se constata que la mayoría de las personas no entienden la ciencia en general y mucho menos temas como la evolución biológica. Parte de esta dificultad surge del uso del término *teoría*, que suele acompañar al término *evolución* que, a diferencia de lo que ocurre en la ciencia, en el lenguaje popular tiene una connotación de una idea hipotética o por comprobar; sin embargo, éste no es el único problema con el tema evolutivo. Muchos otros implican carencias conceptuales y hasta malos entendidos, que la educación escolarizada no ha logrado subsanar (Sánchez-Mora, 2000).

Inclusive en los centros de ciencia, la evolución se trata muy poco, ya que tradicionalmente es vista como un tema propio de los museos de historia natural; por ello es raro encontrar exhibiciones o salas que la aborden. Tampoco es común que el tema se trate en ámbitos como los zoológicos, los acuarios, los jardines botánicos o *Arboretums*, en los que la conservación de la biodiversidad, relacionada necesariamente con el tema evolutivo, constituye la misión educativa prioritaria. Aun en muchos museos de historia natural, todavía las cédulas utilizan eufemismos como "cambio en el tiempo" para describir la evolución.



Salvo magníficas excepciones, el tema de la evolución se evita en muchos museos de ciencia. Esto se debe, en parte, a la dificultad de exhibir un proceso difícilmente observable, a la baja aceptación del tema en ciertas poblaciones y, en buena medida, a la falta de divulgadores que lo desarrollen de manera accesible por medio de equipos museográficos. Pero también se alega que se trata de un asunto controvertido, lo que algunos museos y medios de divulgación de la ciencia subsanan al dejar claro que la ciencia y la religión son ámbitos diferentes. Pero, sin duda, el mayor reto que existe para exhibir la evolución en los ambientes informales radica en escoger la narrativa museográfica más adecuada para transmitirla, mediante equipos de museo, al público en general y en particular a los estudiantes, de manera que éstos se puedan apropiar posteriormente de conceptos científicos más complejos relacionados con el tema.

El hecho es que la evolución requiere ser difundida al público, pues es un tema que debería formar parte de la cultura científica de la población, y quienes idóneamente tienen las posibilidades para hacerlo son los museos de ciencia.



## La evaluación previa

En la literatura disponible acerca de la evaluación en los museos, se menciona repetidamente la necesidad de llevarla a cabo en varias etapas del proceso expositivo; se plantea, además, que la etapa inicial es una de las más importantes en la medida en que permite ubicar a un público potencial, sus necesidades e intereses. Esta evaluación, llamada *previa*, inicial o *front-end* (Hein, 1998), es indispensable para desarrollar exhibiciones donde se tiene muy claro el público meta, y las dificultades cognitivas ante un tema particular, en este caso la evolución darwiniana.

Las dificultades epistemológicas que tiene el público para la comprensión y el manejo del tema evolutivo han sido mencionadas y medidas en trabajos previos de la autora de este artículo; sin embargo, en esta ocasión se ha considerado importante evaluar el efecto que la narrativa que proviene del museo tiene sobre su comprensión.

## La exposición evaluada

En Universum, el museo de las ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, se planeó el diseño y la construcción de una exposición sobre la evolución biológica y las aportaciones de Darwin a la explicación de la misma.

Universum es un museo universitario de ciencias, abierto al público general, pero con una presencia mayoritaria de visitantes escolares y, en particular, de estudiantes pre-universitarios.

La exposición narra, en una primera parte, las primeras explicaciones que se daban sobre los fósiles, y cómo estos se fueron convirtiendo, con el paso del tiempo, en pruebas fehacientes de la evolución. Posteriormente se habla del viaje que realizó Darwin a bordo del *Beagle*, y de las pruebas de la ocurrencia de la evolución que encontró a su paso por diversos lugares. En una tercera sección de esta primera parte, se presentan dos antecedentes que sirvieron a Darwin para postular su teoría de la evolución:

la selección artificial y la lucha por la existencia, y a continuación se muestran los elementos principales de la explicación darwiniana, como son la reproducción limitada por las condiciones ambientales, la variación intraespecífica y la selección natural. En esta sección se exhiben, además, los resultados de la evolución: la diversidad y la adaptación. Finalmente, en una última sección de esta primera parte se habla de la definición de especie.

En la segunda parte se plantearon, en un inicio, una serie de contenidos que en este momento no se presentan en el orden que finalmente tuvieron en la exposición, ya que éste era precisamente uno de los aspectos para evaluar en el presente estudio. Estos contenidos son:

1. Los complementos a la explicación darwiniana: el ADN, las mutaciones, la edad de la tierra y la teoría de la deriva continental, a los que se ha llamado COMP.
2. La macroevolución: la evolución sobre la especie con el ejemplo de la evolución de los cetáceos. Esta sección ha sido denominada MACRO.



3. La evolución del ser humano: desde los primates y los homínidos, hasta el *Homo sapiens*, y las migraciones humanas, bajo el nombre de HUM.

4. Los modos de la evolución: gradualismo, saltacionismo y las extinciones, a las que se distingue como MOD.

5. Algunas pruebas de la existencia de la evolución, las preguntas más constantes sobre la evolución, y las investigaciones que actualmente se realizan sobre evolución, bajo la denominación HOY.

Las palabras que parecen en altas se refieren a los nombres cortos que recibieron las secciones evaluadas, y cuyo orden final se puede observar en la tabla 1.

## Metodología

La exposición de la evolución consta de doce secciones temáticas, más una sección introductoria y otra más de cierre, todas ellas distribuidas en una sala de setecientos metros cuadrados. Las primeras seis secciones temáticas tienen una secuencia discursiva fija, cuya distribución narrativa óptima había sido determinada anteriormente, con el objeto de introducir el tema a escolares de bachillerato (Sánchez-Mora, 2000). Sin embargo, las últimas seis secciones de la exposición requerían ser evaluadas en este trabajo con objeto de determinar la secuencia narrativa que produjera la mejor comprensión de la temática abordada por los futuros equipos que el museo construiría (Guichard y Guichard, 1997). A partir de los resultados obtenidos, se pretendía sugerir la secuencia museográfica de la exhibición sobre evolución, denominada: Evolución, vida y tiempo.

Las combinaciones con las que se hicieron las diferentes evaluaciones del efecto de la secuencia narrativa sobre la comprensión de los visitantes al tema de la evolución biológica fueron cuatro, y se designaron como los tratamientos A, B, C y D. Sus secuencias narrativas fueron las siguientes:

## TRATAMIENTOS

A	B	C	D
HOY	MOD	HUM	FAL
MACRO	MACRO	MACRO	MACRO
HUM	FAL	HOY	MOD
FAL	HUM	MOD	HOY
MOD	HOY	FAL	HUM
6	6	6	6

**Tabla 1.** Diferentes tratamientos narrativos para explicar la evolución biológica a ciento cuarenta estudiantes pre-universitarios.

Dada la imposibilidad de variar la posición de la sección MACRO en el espacio museográfico, ésta se mantuvo fija a lo largo de las pruebas; lo mismo ocurrió con la sección que aparece con el número 6, que se refiere al árbol filogenético, y que por razones arquitectónicas se mantuvo siempre en la posición final del discurso.

### La evaluación realizada

Para poder evaluar el efecto que tiene la secuencia discursiva en la comprensión de la temática, se procedió a narrar, en su salón de clases, la propuesta de guión museográfico a cuatro grupos de estudiantes que acababan de terminar el ciclo escolar previo a su ingreso a la universidad. Cada uno de los grupos estaba compuesto por treinta y cinco alumnos. Las pruebas se efectuaron durante cuatro días consecutivos, una por grupo. Previamente, sobre un pilotaje, se llevó a cabo la validación de las preguntas del instrumento de prueba

(Yarroch, 1991), con una muestra de treinta estudiantes del mismo nivel escolar que los ciento cuarenta estudiantes evaluados en la versión final de este trabajo, aunque pertenecientes a otro grupo del mismo nivel y de la misma escuela.

El procedimiento final consistió en exponer durante cincuenta minutos, ante cada uno de los cuatro grupos, la secuencia narrativa profusamente ilustrada del guión museográfico; como ya se mencionó, las seis primeras secciones se narraron de manera semejante en los cuatro grupos, mientras que las seis secciones de la segunda parte se expusieron con variaciones en el orden narrativo, tal como lo muestra la Tabla 1. La misma persona realizó las cinco exposiciones orales, que se apoyaron con material gráfico semejante al que se utilizaría para el diseño y la construcción de las exhibiciones.

Una vez terminada la exposición, se procedió a entregar a los estudiantes una prueba de treinta reactivos (la cual se muestra en el anexo), y para contestarla se dieron cincuenta minutos.



## El instrumento de evaluación

Se construyó, piloteó y validó un cuestionario de treinta preguntas; las seis primeras evaluaron la comprensión de la primera parte de la exposición que, como ya se mencionó, se conservó constante para todos los tratamientos. Estas primeras seis preguntas pueden arrojar hasta diez respuestas correctas, y se refieren a los postulados básicos de la teoría darwiniana. Las siguientes diez preguntas corresponden a la segunda parte de la exposición; se trata de dos preguntas por cada una de las seis zonas que comprende esta segunda mitad de la exposición, y a partir de ellas se evalúa el efecto del orden del discurso museográfico. Finalmente, cuatro preguntas más del instrumento mostrado en el anexo ayudan a evaluar de manera global si se ha logrado la comprensión de los principios básicos de la exposición. Estas últimas cuatro preguntas también permiten obtener hasta diez respuestas correctas totales.

## RESULTADOS

1. De las preguntas que se refieren a la primera parte de la exposición, y que pueden verse en la sección A del anexo, se obtuvo el siguiente porcentaje de respuestas correctas (de las diez opciones totales de respuestas correspondientes a las seis primeras preguntas del instrumento de evaluación).

Cabe hacer notar que las respuestas correctas se han resaltado en negrilla en el anexo.

GRUPO	% ACIERTOS TOTALES
A	<b>73 %</b>
B	<b>78 %</b>
C	<b>76 %</b>
D	<b>81 %</b>

2. De las diez siguientes preguntas, (sección B del anexo) que evalúan la comprensión de las cuatro

diferentes secuencias narrativas, se encontraron los siguientes porcentajes de respuestas correctas para los cuatro grupos o tratamientos.

Grupo A	<b>11%</b>
Grupo B	<b>87%</b>
Grupo C	<b>6%</b>
Grupo D	<b>77%</b>

3. Por lo que respecta a las preguntas de la sección C del cuestionario presentado en los anexos, las mismas que pretenden medir la comprensión total de la exposición, se obtuvieron los siguientes porcentajes, de las diez posibles respuestas correctas generadas a partir de las cinco preguntas planteadas:

GRUPO	% RESPUESTAS CORRECTAS
A	<b>64 %</b>
B	<b>89 %</b>
C	<b>68 %</b>
D	<b>71 %</b>

4. Por último, se presentan las medias de las respuestas correctas (treinta posibles), producto de la sumatoria de las respuestas correspondientes a las secciones A, B y C del instrumento de evaluación.

GRUPO	% RESPUESTAS CORRECTAS TOTALES (incluye las respuestas correctas de las tres secciones)
A	<b>14.8</b>
B	<b>25.4</b>
C	<b>15.0</b>
D	<b>22.9</b>

## Discusión

A partir de los resultados obtenidos, puede apreciarse, en primer lugar, que la parte inicial de la narrativa, es decir la teoría darwiniana básica, arroja resultados muy consistentes en la comprensión de la idea de la evolución biológica. Los aciertos son mayores a un 70 por ciento de respuestas correctas, cuando se expone a los sujetos a una narrativa sencilla, profusamente ilustrada, y basada en los estudios sobre las preconcepciones y dificultades que enfrenta el público para comprender el tema. Lo anterior resulta consistente con estudios anteriores en los que se había propuesto una secuencia narrativa óptima para los postulados darwinianos básicos (Sánchez-Mora, 2000). Estos resultados dieron la certeza de estar iniciando la investigación desde una base común (Lindauer, 2005), y donde puede corroborarse la bondad de una secuencia narrativa, anteriormente probada, para las bases de la idea darwiniana. Esto es, puede suponerse que los cuatro grupos experimentales partían de una base teórica semejante antes de iniciar las mediciones experimentales, dado que las diferencias en sus resultados de comprensión no son estadísticamente significativas ( $\chi^2$  no significativa a nivel 0.05). Sin embargo, estos altos resultados obtenidos al evaluar el discurso común a todos los grupos no son perceptibles en la evaluación final, debido,

seguramente, a la influencia que ha tenido sobre éstos la propia intervención experimental; es decir, los resultados totales reflejan la influencia de los diferentes tratamientos narrativos aplicados, de manera que únicamente dos de los cuatro grupos alcanzaron resultados positivos mayores a la media (22.9 y 25.4), del total de las treinta preguntas de la prueba completa. De estos resultados se puede inferir que, a pesar de que los cuatro grupos habían partido de grados de conocimiento semejantes (según la evaluación de la primera parte), los tratamientos de la segunda influyeron notablemente en los resultados totales. En cambio, los altos resultados (más del 70 por ciento de respuestas correctas, con excepción del tratamiento A que sólo logró el 64 por ciento) obtenidos en la tercera parte del examen, donde se mide la comprensión general de la evolución biológica, reflejan que, a pesar de la influencia aparentemente negativa de las secuencias discursivas D, A y C, la explicación adecuada de las ideas darwinianas básicas permite una buena comprensión del tema general.

Si se manejan los resultados obtenidos según el orden de aciertos para las cuatro secuencias discursivas, y eliminando la sección fija, (la denominada modos de la evolución MOD), pueden observarse algunos puntos interesantes:

ÉXITO PROGRESIVO	1°	2°	3°	4°
TEMÁTICA	Secuencia de aparición en el discurso			
MOD	1	2	3	4
FAL	2	1	4	3
HUM	3	4	1	2
HOY	4	3	2	1

Tabla 2. Orden de eficacia en las secuencias narrativas de los diversos tratamientos.



De la tabla anterior, es posible empezar a vislumbrar que los temas "modos de la evolución" (MOD) y "complementos" (FAL) deben exponerse al principio de la narración, mientras que los temas "evolución humana" (HUM) y "evolución hoy" (HOY) deben exponerse al final del discurso. Lo anterior puede verse con mayor claridad si se acomodan los resultados por pares:

Mejores combinaciones	Combinaciones intermedias		Peores combinaciones
	2°	3°	
MOD/FAL	FAL/MOD	HOY/HUM	HUM/HOY
HUM/HOY	HOY/HUM	FAL/MOD	MOD/FAL

Tabla 3. Efecto de las combinaciones de las temáticas tratadas

De esta última tabla se puede concluir que en la secuencia discursiva será siempre mejor comenzar con los temas de los modos de la evolución, y los complementarios como son la genética, la deriva continental y el tiempo geológico, que iniciar el discurso con la evolución humana (HUM) o las pruebas de que la evolución es perceptible y sigue ocurriendo (HOY). Lo anterior confirma la idea intuitiva que poseen algunos docentes, de que el abordaje de la evolución humana sin los adecuados antecedentes (genética, tiempo geológico y deriva continental) hace difícil su asimilación, y que, en cambio, la introducción

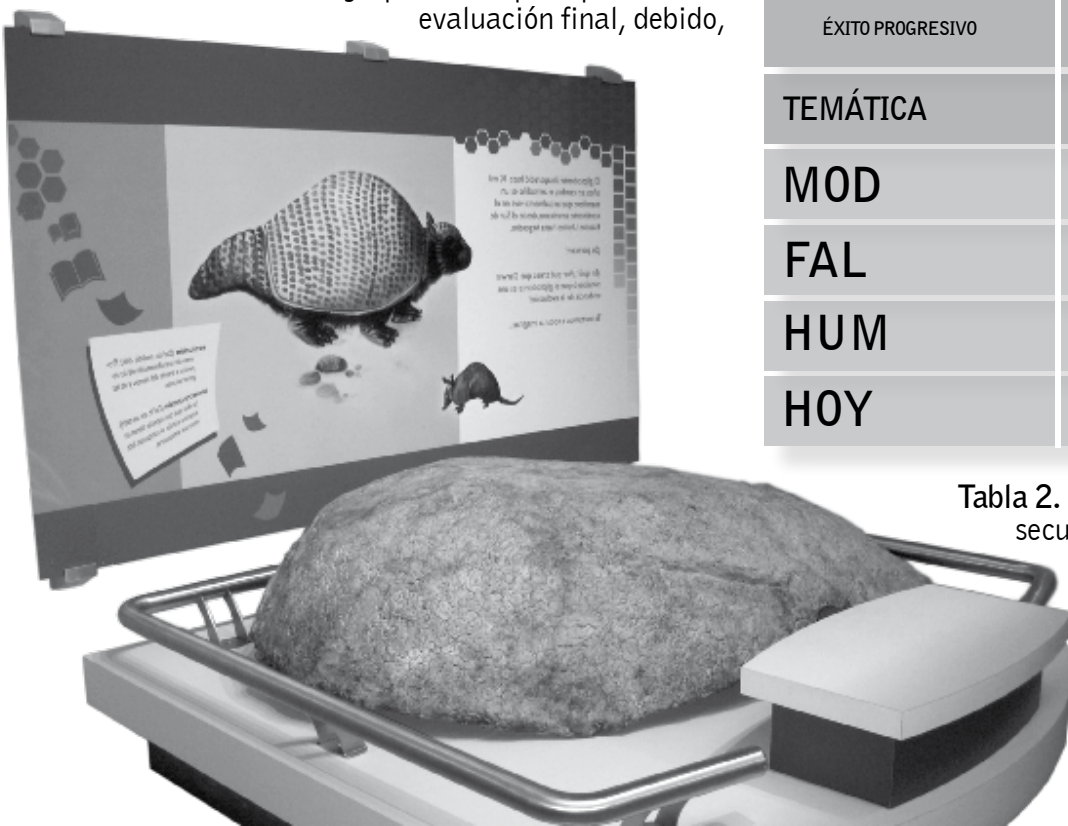
del discurso evolutivo con las modalidades de la evolución (gradualismo y saltacionismo) (MOD) arrojan mejores resultados en términos de la comprensión del tema.

Por último, si se analizan los resultados de la comprensión según las secuencias en que fueron expuestos los temas, se encuentra lo siguiente:

1° LUGAR	2° LUGAR	3° LUGAR	4° LUGAR
TRATAMIENTO B	TRATAMIENTO D	TRATAMIENTO A	TRATAMIENTO C
MOD	FAL	HOY	HUM
FAL	MOD	HUM	HOY
HUM	HOY	FAL	MOD
HOY	HUM	MOD	FAL

En estas secuencias numéricas para cada temática, que se refieren a su posición progresiva en los discursos analizados, es posible notar las posiciones óptimas en las narrativas de las diferentes temáticas, con lo que se puede corroborar que es mejor poner la temática sobre modos de la evolución (MOD) al inicio del discurso, seguida por los temas complementarios (FAL); a continuación, introducir el tema de la evolución humana (HUM); y, posteriormente, al final del discurso museográfico, deberán plantearse el tema de la evolución como objeto de estudio y la corroboración de que es un proceso que continúa (HOY).

Los resultados obtenidos señalan la necesidad de que los museos comprendan las conexiones particulares que los visitantes hacen en las secuencias narrativas emitidas por el museo, sobre los futuros objetos, equipos o temáticas por exhibir (Schauble et al, 1997). Sin embargo, las instituciones museales no pueden quedarse en la identificación de esos marcos de referencia; será





necesario que realmente se basen en ellos y, sobre todo, que los incorporen en sus exhibiciones, programas y museografía, si realmente esperan involucrar a los visitantes en experiencias significativas (Gram. y Gammon, 1999).

Las diferentes respuestas de las personas hacia los distintos discursos museográficos constituyen un campo de la experiencia profesional que los museógrafos y comunicadores deberían incorporar a sus diseños con mayor frecuencia. En este caso, la secuencia discursiva más exitosa para el desarrollo de un guión museográfico sobre evolución fue tomada en cuenta para desarrollar la exposición Evolución, vida y tiempo. Se es consciente, sin embargo, de que se ha trabajado con un público potencial y, sobre todo, en un ambiente muy diferente del museo; por ello se espera corroborar próximamente los resultados obtenidos en este trabajo, en una evaluación sumativa, una vez abierta esta exposición al público (Hein, 1998).

## Conclusiones

1. Se partió de que la comunicación de la ciencia a través de los museos puede verse como el enfrentamiento de dos discursos: el emitido por el museo como institución, y que depende de sus metas y misión, y el de los visitantes y sus antecedentes.

2. Se propuso que el análisis de ambas posturas en simultáneo permitiría adecuar el discurso museográfico sobre la evolución, en una exposición para instalarse en un museo universitario.

3. Con un instrumento diseñado *ad hoc* se evaluó la comprensión, por parte de los visitantes potenciales, de cuatro secuencias discursivas emitidas por el museo, con temas que complementan la teoría evolutiva darwiniana básica.

4. Se encontró que existe una secuencia narrativa que permite la mayor comprensión del tema de la evolución por parte de un público de estudiantes. En ésta se determina que los temas de la evolución humana y de la evolución como proceso continuo debieran tratarse al final de la secuencia discursiva; mientras que los temas sobre los modos en que ocurre la evolución, y

las ideas complementarias, generan una mayor comprensión cuando aparecen al principio del discurso evolutivo.

5. Con los resultados obtenidos, se planteó la secuencia museográfica de un guión para una exposición sobre evolución, cuyos resultados esperan probarse una vez esté abierta al público. ☑

## Bibliografía

- AGUIRRE, Constancio y VÁZQUEZ, Ana María. "Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 2004, vol. 3, núm.3, s/p.
- FALK, John and STORKSDIECK, Martin. "Learning science from museums. Historia. Ciencias. Saúde- Manguinhos, 2005, vol.12, supplement, pp.117-143.
- FALK, John, HEIMLICH, Joseph and BRONNENKANT, Kerry. "Using identity-related visit motivations as a tool for understanding adult zoo and aquarium visitor's meaning-making". Curator. 2008, vol.51, núm.1, p.55-79.
- GRAHAM, Jo and GAMMON, Ben. "Putting learning at the heart of exhibition development". En: SCANLON, E. y E.Whitelegg, & S.Yates (eds.), Communicating Science: Contexts and Channels. London: Routledge, 1999. p. 110-119.

## Fotografías

P 20-21. Ilustración Andrés Monsalve E.

P 23. El viaje de Beagle. Sala de Evolución. Museo Universidad Autónoma de Mexico.

P 24. Australopithecus. Sala de Evolución. Museo Universidad Autónoma de Mexico.

P 26. Definición de especie. Sala de Evolución. Museo Universidad Autónoma de Mexico.

P 28. El Gliptodón. Sala de Evolución. Museo Universidad Autónoma de Mexico.

P 29. Taller de Hominización. Material didáctico. MUUA

## ANEXO

Las respuestas correctas aparecen en negrilla

Grupo:

Edad:

Sexo:

### A. PRIMERA PARTE: (Marca en los cuadros la o las opciones que consideres correctas)

#### 1. Los fósiles son:

- Cuentos acerca de la creación del mundo
- Pruebas de que la evolución ha ocurrido
- Evidencias de la existencia de vida en el pasado

#### 2. Las siguientes son evidencias que Darwin encontró acerca de la evolución:

- El Beagle, la cría de perros, la muerte de las mariposas
- Los fósiles, la distribución de los organismos, las homologías entre organismos
- Los pinzones, los grandes mamíferos extintos, los armadillos gigantes

#### 3. Las tres ideas claves para que Darwin planteará su teoría son:

- La selección artificial, la variación y la competencia
- La formación de nuevas especies, la fosilización y la extinción
- Las tradiciones, las homologías y la especiación

#### 4. Los resultados de la evolución son:

- Adaptación y diversidad
- Reproducción y variación
- Competencia y selección natural

**5. Un requisito para que surja una nueva especie suele ser:**

- La separación geográfica entre los organismos de una población
- Que pase mucho tiempo después de que una población se separe
- Que un grupo de organismos se vuelva tan diferente que ya no se cruce con los del grupo original

**6. Una especie se distingue de otra por:**

- Se parecen mucho físicamente
- No se pueden cruzar entre sí
- Sus miembros sólo se pueden reproducir entre sí

**B. SEGUNDA PARTE:** (subraya la respuesta correcta)**1. La extinción es**

- Rara en la historia de la vida
- Muy común en la historia de la vida

**2. La evolución puede ocurrir**

- Gradualmente o por saltos
- Sólo cuando hay extinciones

**3. Todos los organismos poseen**

- Ancestros, algunos comunes a varios grupos
- Descendientes muy semejantes a los organismos originales

**4. En el registro fósil es posible notar**

- La evolución de muchos grupos de organismos
- Que los organismos tienden a ser perfectos

**5. Un conocimiento que le faltó a Darwin para explicar la variación era**

- La forma en que ocurre la herencia
- La selección natural

**6. Otras ideas que complementan la idea de la evolución son**

- La selección natural y la estructura del ADN
- La edad de la Tierra y la deriva continental

**7. Los humanos somos mamíferos más parecidos a**

- Las ballenas
- Los primates
- Los gatos

**8. Los humanos**

- Descendemos de un ancestro común con los antropoides
- Descendemos directamente de los antropoides

**9. La evolución**

- No se puede ver, sólo se la puede uno imaginar
- Se puede notar en organismos que se reproducen rápidamente

**10. La evolución**

- Es estudiada actualmente por muchos científicos
- Sólo se estudió en la época de Darwin

**C. TERCERA PARTE:** (Marca en los cuadros la o las respuestas correctas)**1. Para que haya evolución se necesita que haya:**

- Variación
- Selección natural
- Especiación
- Adaptación

**2. Para que la selección natural actúe se necesita;**

- Variación
- Especiación
- Adaptación
- Lucha por la existencia

**3. Las variaciones se deben a:**

- Mutación
- Reproducción sexual
- El ambiente
- La selección natural

**4. Las variaciones causadas por el ambiente:**

- Se transmiten a los descendientes
- Influyen en la evolución
- No afectan organismos

**5. La evolución es:**

- Un hecho en la naturaleza
- Un proceso asociado con la vida
- Un fenómeno que puede ser estudiado por la ciencia

NOTA: todas las preguntas incluyen la opción "no sé o no me acuerdo", pero se han eliminado por falta de espacio.

# Hablemos de...

## Un nuevo programa institucional del Museo Universitario

*Hablemos de...  
y compartamos una agradable conversación  
con especialistas en temas científicos.*

*Hablemos de...  
Un espacio para el intercambio de conocimientos  
con aquellos sabios de la ciencia.*

**Informes y Programación**

219 81 83

<http://museo.udea.edu.co>

[cienciasmuseo@quimbaya.udea.edu.co](mailto:cienciasmuseo@quimbaya.udea.edu.co)



# Museo-escuela, un espacio de complementariedad

Por Carlos Arturo Soto Lombana\*, Fanny Angulo Delgado\*\*,  
Elcy Paola Giraldo Hoyos\*\*\*, Jorge Andrés Mazo Cano\*\*\*\*  
y Diana Carolina Rodríguez Zapata\*\*\*\*\*.



## Resumen

Se presentan los resultados de un programa de formación continua de profesores en ejercicio, que tuvo como centro de atención la utilización de los museos como herramienta pedagógica y didáctica. El programa se desarrolló con ocho profesores de educación básica y media, e integró el trabajo de dos museos de ciencia de la ciudad de Medellín. Los resultados del proyecto permiten concluir que el uso de los museos por parte de los docentes abre nuevas perspectivas referentes al ejercicio pedagógico y, al mismo tiempo, permite enriquecer el medio didáctico así como la producción de materiales de apoyo escolar.



## Un modelo pedagógico para el trabajo escolar en los museos

La literatura internacional da cuenta de un importante acervo documental sobre la función educadora de los museos. Esta literatura está conectada con grupos de investigación que, en diferentes continentes y países, han producido propuestas teóricas y metodológicas que permiten abordar la problemática de investigación arriba descrita.

En Europa continental se tiene documentada una experiencia reciente, financiada con recursos del programa Sócrates (proyecto SMEC: Colaboración entre museos y centros escolares para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias), que articuló el trabajo de ocho museos de seis países distintos (España, Bélgica, Alemania, Italia, Francia y Hungría), en torno de la relación Museo-Escuela (Xanthoudaki, 2003). Esta experiencia colaborativa permitió ratificar la importancia de la función educadora de los museos, como apoyo a los procesos de cualificación de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos científicos y tecnológicos de la educación básica.

En Inglaterra, desde hace casi dos décadas, se ha establecido el *Group for Education in Museums*, GEM, con una importante revista dirigida a promover y a difundir la relación Museo-Educación. En ese mismo país, concretamente en la Universidad de Leicester, se ha conformado el *Research Centre for Museums and Galleries*, RCMG, que aborda temas de investigación relacionados con el aprendizaje en los museos. El RCMG ha desarrollado un modelo para la evaluación del Aprendizaje (*Generic Learning Outcomes – GLO*, Hooper-Greenhill, 2007a, 2007b), que se ha comenzado a aplicar en museos ingleses, en el marco de la política del gobierno laborista de someter a escrutinio el aporte que hacen los museos a la sociedad.

En los Estados Unidos es relevante el trabajo de los profesores John Falk y Lynn Dierking de la Universidad de Óregon, quienes han desarrollado el Modelo Contextual de Aprendizaje y, dentro de éste, la tendencia el *Aprendizaje por Libre Elección* que permite comprender el comportamiento de los públicos y la manera en que se produce la experiencia interactiva en los museos (Falk & Dierking, 1992; Falk & Dierking, 2000; Falk & Storksdieck, 2005).

- \* Coordinador del Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas, GECM, UdeA.
- \*\* Profesora vinculada a la Facultad de Educación U de A.
- \*\*\* Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación U de A.
- \*\*\*\* Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación U de A.
- \*\*\*\*\* Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación U de A.

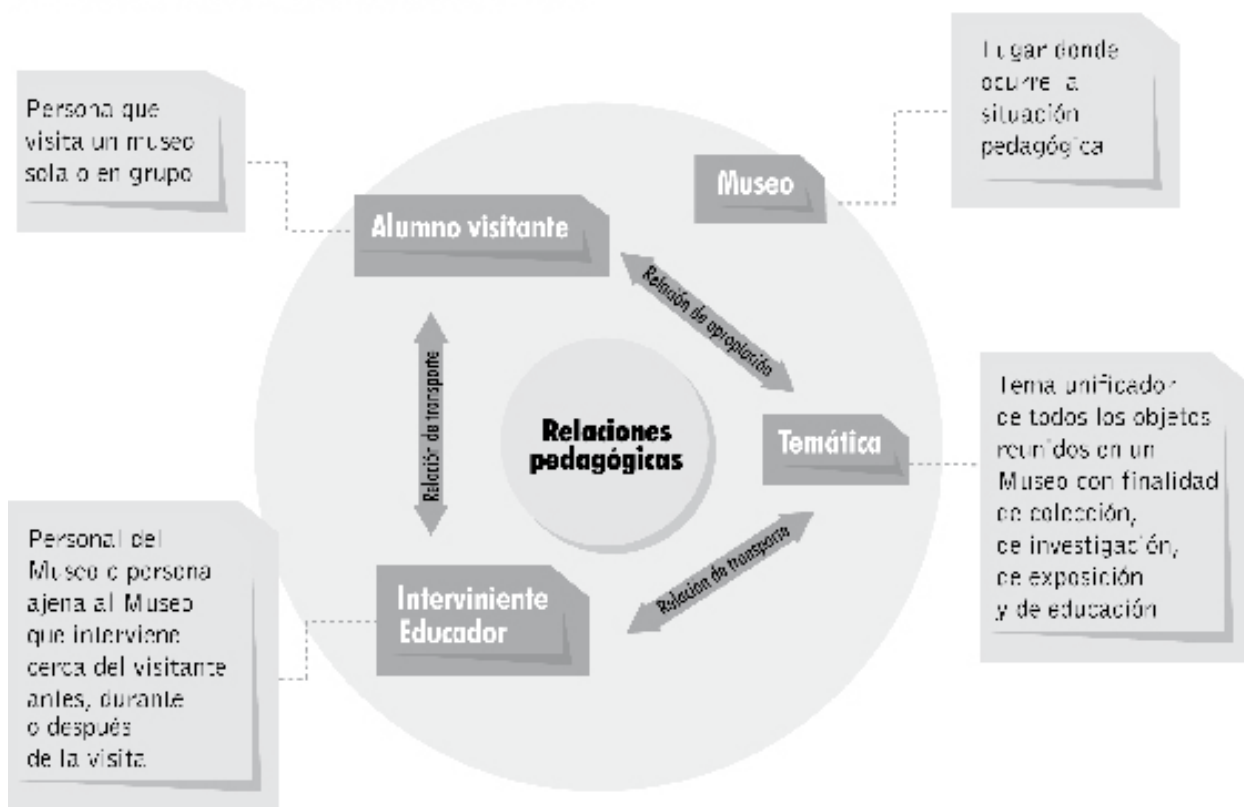
Revisten especial atención los desarrollos alcanzados por el grupo canadiense *Groupe de recherche sur l'éducation et les musées*, GREM, que aborda el tema de la evaluación de los programas educativos desarrollados por los museos como apoyo a la agenda escolar; de igual forma ha creado una conceptualización que permite ubicar, en un plano de relaciones pedagógicas, a visitantes, contenidos y educadores de los museos. Los trabajos del GREM datan de comienzos de los ochenta y han logrado perfeccionar un modelo de intervención didáctica sobre el uso de los museos con fines educativos (Allard y Boucher, 1991). Este modelo encuentra un fuerte apoyo con trabajos recientes en el campo de la articulación Museo-Escuela.

Según Aguirre y Vásquez (2004), el modelo del grupo GREM se basa en un enfoque del objeto museográfico desde la interrogación,

observación y apropiación, relacionado con un proceso de investigación que se ejecuta en tres etapas: preparación, realización y prolongación, correspondientes a la preparación de la visita, para lo cual se considera, el antes, el durante y el después, y articula dos espacios que son la Escuela y el Museo. Este modelo permite la realización de una gama de actividades didácticas, en las cuales se relacionan dos espacios educativos de manera colaborativa.

El grupo GREM fundamenta su modelo de educación en los museos en la propuesta teórica desarrollada por Legendre (1983) sobre el concepto de Educación Total. El modelo reúne tres elementos: a) la temática; b) el interviniente; y c) el visitante, los cuales se articulan por medio de relaciones de apropiación, de apoyo y de transposición (ver gráfico No. 1).

Gráfico 1. Modelo Sistemático de la situación pedagógica. ADAPTACIÓN GRUPO GREM (Allard et al. 1998)



Los conceptos de este esquema son explicados por Allard, Larouche, Meunier y Thibodeau, (1998) de la siguiente manera:

**Temática:** tema unificador de todos los objetos reunidos en un museo, con finalidad de colección, de investigación, de exposición y de educación.

**Interviniente:** miembro del personal del museo, o persona ajena al museo, que interviene acerca de un visitante del museo, antes, durante o después de la visita.

**Visitante:** persona que visita un museo, sola o en grupo.

**Relación de apropiación:** el visitante hace suyo intelectualmente, afectivamente o imaginariamente, un objeto del museo.

**Relación de apoyo:** la ayuda aportada al visitante del museo en su proceso de apropiación.

**Relación de transposición:** adaptación de la

temática de un museo, a la capacidad de apropiación del visitante.

El Modelo Pedagógico desarrollado por el grupo GREM implica la necesidad de conceptualizar la visita escolar al museo, dentro de una relación dialógica entre el centro museístico y la Escuela, es decir, desde la creación de un vínculo pedagógico que integre el contenido conceptual del museo, con los contenidos curriculares de la escuela. Esta relación dialógica se desarrolla en la práctica en tres fases: la primera tiene que ver con las actividades antes de asistir al museo; la segunda es la fase de trabajo propiamente en el museo con los contenidos museográficos; y la tercera concierne a la fase de finalización que se desarrolla en la escuela. Lo anterior se sintetiza en la tabla No. 1

MOMENTOS	ESPACIOS	ETAPAS	ENFOQUES	PROCESOS
Antes	Escuela	Preparación (previa)	Interrogación	Cuestionamiento del objeto
Durante	Museo	Realización	Recolección de datos y análisis	Observación y manipulación del objeto
Después	Escuela	Prolongación (posterior)	Análisis y síntesis	Apropiación del objeto

Tabla No. 1. Momentos del Sistema Didáctico propuesto por el grupo GREM. Fuente: cuadro adaptado por (Aguirre et al., 2004)

Teniendo en cuenta la gran importancia de la preparación de la visita escolar a los museos, Guisasola y Morentin (2007), en una revisión de la literatura, dan gran relevancia a la elaboración, por parte de los profesores, de unidades didácticas, como estrategia centrada en el aprendizaje, que facilitan al profesorado la planificación de la visita; este hallazgo se conecta con las experiencias exitosas reportadas en la

literatura, en tanto que permite que el estudiante estimule su aprendizaje con la visita al museo.

Finalmente Boltmont y Colson (2003) consideran que la relación Escuela- Museo debe realizarse dentro del marco de los objetivos de ambas instituciones. En este sentido debe existir un diálogo oportuno entre educadores y personal de los museos, con el fin de planificar

y de estructurar una visita acorde con los requerimientos del currículo escolar, y con los fines y principios que animan a las instituciones museísticas. Además, en la preparación de la visita el docente debe asumir el rol de interviniente en el museo, es decir de educador y de acompañante de sus estudiantes durante el recorrido.

En Colombia es importante resaltar el proyecto *Didáctica de las ciencias y las artes, DiCiArte* (GECM-SED, 2007). Éste aglutina el trabajo de colaboración e intercambio liderado por los grupos *Semiótica, Educación y Desarrollo*, SED y GECM de la Universidad de Ginebra y de la Universidad de Antioquia, respectivamente, y congrega a un grupo importante de museos de Medellín en torno de la relación Museo-Escuela. El objetivo de esta comunicación es dar a conocer los resultados de una experiencia de co-formación profesional con profesores de educación básica y media, e instituciones museísticas de la ciudad de Medellín.

## Metodología

El programa (curso) de formación continua se desarrolló en el segundo semestre académico del año 2008; contó con una intensidad de sesenta y cuatro horas distribuidas en dieciséis encuentros presenciales de cuatro horas cada uno. Se abordaron temas relacionados con tópicos de Educación en los Museos (Modelo Contextual de Aprendizaje, Aprendizaje por Libre Elección, Modelo pedagógico GREM, perspectiva constructivista de los museos), contenidos museográficos de algunos museos (incluyó visita al Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, MUUA, en particular a sus colecciones de Ciencias Naturales y a la Sala Galileo Interactiva; al Museo Interactivo EPM, al Parque Explora, el Museo de Antioquia y la colección Ser Humano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia), así como conocimientos sobre modelos didácticos (Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1996)) y diseño de Unidades Didácticas. Este último tema recibió una atención especial en tanto que constituye la estrategia con la cual los profesores pueden proponer la estructuración de *secuencias didácticas* que integren ciclos de aprendizaje con actividades orientadas a regular: a.) la presentación de los objetivos del aprendizaje; b.) las capacidades de anticiparse y de planificar la acción para poder aplicar el nuevo conocimiento; y c.) la autogestión de las dificultades a partir de la apropiación de los criterios de evaluación.

La visita a los museos de la ciudad incluyó el conocimiento de las colecciones, el guión museológico, aspectos de orden administrativo y, de manera especial, los programas educativos que poseen estos centros culturales. Además, el curso contó con la presencia de expertos con experiencia en el campo de la divulgación y de la popularización de la ciencia y de la tecnología, que



complementaron los enfoques educativos de los museos.

Finalmente los museos seleccionados para hacer la intervención didáctica fueron: Museo Universitario de la Universidad de Antioquia (Sala Galileo Interactiva), Parque Explora (Sala Abierta con experiencias interactivas de física) y Colección Ser Humano. Se conformaron cuatro grupos de dos profesores cada uno, se realizaron entrevistas antes y después de la aplicación de la Unidad Didáctica, y se filmaron los tres momentos de la intervención: antes, durante y

después. A continuación se presentan algunos de los resultados del curso.

## Resultados

En la tabla No. 2. se presentan algunos apartes de las entrevistas sostenidas con los ocho profesores. Atendiendo aspectos de confidencialidad y de manejo ético de la información, se conserva el anonimato de los profesores y de las instituciones educativas a las que pertenecen.

SISTEMATIZACIÓN DE APARTES DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PROFESORES

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Contenidos.	Momento angular e inercia.	El tabaquismo y la salud.	Conservación de la energía.	Conceptos de óptica (la luz, la reflexión y la refracción).
Nivel educativo.	Grado 11°	Grado 8°	Grado 10°	Grado 1°
Institución museística utilizada.	Parque Explora.	Colección Ser Humano Facultad de Medicina. UdeA.	Museo Universitario de la Universidad de Antioquia - Sala Galileo Interactiva.	Museo Universitario de la Universidad de Antioquia - Sala Galileo Interactiva.
Razones para vincular el museo.	Por la dimensión de los objetos que ofrece (tamaño y tridimensionalidad), la relación de sus contenidos conceptuales con los del currículo, y porque posibilita la enseñanza y la motivación del estudiante.	Porque las colecciones que ofrece permiten integrar los diferentes sistemas del cuerpo humano y porque representa la realidad del ser humano en el nivel interno.	Por el contenido conceptual que ofrece y porque es una propuesta diferente para trabajar y motivar a los estudiantes.	Porque permite fortalecer el conocimiento de los estudiantes en contextos diferentes de los de la escuela, porque ofrece recursos que no se encuentran en la institución, y porque el museo permite reforzar nuevos conceptos y observar fenómenos de forma diferente.
Papel de museo en el desarrollo de la Unidad Didáctica.	Como laboratorio de experimentación.	Para reforzar conocimientos mostrando referentes del cuerpo humano y los efectos nocivos del tabaco en los pulmones.	Para reforzar el concepto de energía trabajado en clase.	Utilizado como parte del proceso evaluativo.

Posibilidades que ofrece el museo al público escolar.

Ofrece la práctica y la aplicación del concepto.

Ofrece exposiciones reales y talleres que permiten realizar actividades dentro del museo.

Ofrece una buena posibilidad para permitir a los estudiantes una mejor apropiación de la temática, además genera mayor motivación en el alumno por el conocimiento.

Ofrece la posibilidad de motivar la imaginación en los niños y de potenciar la argumentación en la explicación de modelos.

Experiencia previa en el uso de los museos.

No tenían experiencia en el uso del museo.

Han realizado visitas escolares fortuitas a los museos, sin preparación de la visita y sin intencionalidad educativa.

Han realizado visitas escolares a museos, sin intencionalidad educativa.

Uno de los profesores había realizado visitas al museo, pero sin preparación de la visita. El otro había trabajado con museos (desde hace tres años) articulando los contenidos escolares a las visitas, para lo cual realizaba actividades antes y después de la visita, pero no preparaba actividades para el momento del durante en el museo.

Cambio en la concepción sobre el uso del museo.

Profesor 1.: "Siempre me han llamado la atención los museos; los concebía como espacios con aplicaciones de interés personal únicamente. Ahora, mi visión cambió totalmente porque los concibo desde una mirada de aprendizaje hacia los estudiantes [sic], además considero que me he vuelto crítica ante los montajes ofrecidos por los museos".  
Profesor 2.: "Consideraba que los museos solo eran espacios para conservar, mirar y apreciar. Ahora cuento con herramientas que me permiten tener una mirada más educativa para implementar actividades que involucren el uso del museo en la educación."

Profesor 1.: "Concebía los museos como sitios para coleccionar obras, donde se exhibían obras sin intencionalidad didáctica, es decir, como lugares para conservar el patrimonio cultural. Ahora, mi visión cambió totalmente, pienso que es un recurso que no ha sido explotado y que sirve para preparar clases de calidad y que además favorece la motivación y los procesos mentales de los estudiantes."  
Profesor 2.: "Igual que mi compañero, concebía los museos como sitios de conservación y exhibición del patrimonio cultural. Ahora, pienso que el museo es fundamental para que se fortalezca la unión entre el museo y la escuela y para lograr que los estudiantes adquieran mejores aprendizajes."

Profesor 1.: "Concebía el museo como un lugar para visitar y no como un contexto educativo. Ahora, pienso el museo como instrumento efectivo para desarrollar actividades escolares."  
Profesor 2.: "Pensaba los museos como lugares fríos, ignoraba que tenían [sic] incorporado una parte educativa. Ahora contemplo los museos como espacios que permiten trabajar temáticas de las ciencias y que sirven de apoyo a mi práctica docente. Además pienso que existe un gran potencial educativo en los museos, que debe ser aprovechado."

Profesor 1.: "Consideraba el museo como un espacio contemplativo donde sólo se conservaban objetos. No lo percibía como un espacio propicio de enseñanza. Ahora, concibo [sic] que sea un espacio donde se han generado varios proyectos relacionados con la educación y donde pueden darse procesos de aprendizaje en los estudiantes."  
Profesor 2.: "Aunque tengo experiencia basada en el uso del museo como recurso para la enseñanza, me cuestiono por la labor y el papel del museo en cuanto a la educación [sic], debido a que no tenía un conocimiento muy amplio respecto del uso educativo y del funcionamiento de los museos."

En la tabla No.3. se presentan los principales aspectos que fueron incluidos por los profesores como parte de las actividades preparatorias de visita y de cierre (antes, durante y después). Por su parte, un consolidado sobre las opiniones de los docentes sobre su experiencia en el curso y los temas desarrollados se presenta en la tabla No.4.

ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA REALIZAR LAS VISITAS



	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<p><b>Antes</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración de conceptos</li> <li>- Observaron videos y realizaron visitas a páginas Web relacionados con la temática.</li> <li>- Prepararon la visita al museo con un video y una presentación sobre las generalidades del mismo para motivar a los estudiantes.</li> <li>- Previo a la visita, Los estudiantes resolvieron una guía donde plasmaban sus concepciones sobre el museo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración de conocimientos de los estudiantes en relación con los pulmones y el proceso de respiración.</li> <li>- Introducción de nuevos conceptos.</li> <li>- Se realizó la apropiación de conocimientos mediante la elaboración de esquemas y un taller.</li> <li>- Se explica el objetivo de la visita y se dieron a conocer algunos aspectos de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizaron dos experiencias de laboratorio.</li> <li>- La ebullición es un proceso de enfriamiento.</li> <li>- Prepararon la visita al museo con una presentación que ilustraba el tipo de museo, la estructura y la misión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración de conocimientos.</li> <li>- Discusión sobre ¿qué es la luz?</li> <li>- Elaboración de dibujos relacionados con la luz y los objetos.</li> <li>- Cuestionario con preguntas cerradas sobre las características de la luz.</li> <li>- Exposición en la Feria de la Ciencia y la Creatividad Experiencias significativas.</li> </ul>
<p><b>Durante</b></p> 	<p>Realizaron la visita al museo, haciendo el recorrido por los montajes seleccionados; la visita estuvo acompañada de una guía que orientó la interacción del estudiante con cada montaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se propició un diálogo con los estudiantes a través de interrogantes.</li> </ul>	<p>Realizaron la visita al museo de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 min. para una vista libre y exploratoria</li> <li>- Explicación sobre los efectos nocivos del tabaco mediante láminas esquemáticas y los objetos del museo.</li> <li>- Se propició una discusión grupal entre los estudiantes.</li> <li>- Se realizó una evaluación mediante un cuestionario.</li> </ul>	<p>Realizaron la visita al museo de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 min. para que los estudiantes exploraran la sala; luego se les convoca para realizar el recorrido por los montajes seleccionados (Péndulo, Colisiones, Braquístocrona) para trabajar el tema de "La conservación de la energía mecánica"</li> <li>- Se diseñó una guía con preguntas para direccionar el recorrido.</li> </ul>	<p>En este momento se llevó a cabo la fase de estructuración y síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita al Museo Universitario de la Universidad de Antioquia. Sala Galileo Interactiva.</li> <li>- Presentaciones orales por parte de los maestros y los estudiantes</li> <li>- Argumentación de cada fenómeno por parte de los estudiantes.</li> </ul>

Tabla No. 2. Resultados parciales de entrevistas realizadas a los cuatro grupos de docentes

Después

-Socialización de la experiencia en el museo  
-Guía de aplicación y presentación en Power Point sobre la explicación conceptual de la temática trabajada.

-Proponen reflexionar en grupos sobre las experiencias vividas en la visita y luego compartirlas con los compañeros y el docente.  
- El docente retomó estas vivencias y planteó cuestiones para discutir con el grupo.  
- Se propone un cuestionario.

-Proponen una situación problema para que los estudiantes argumenten tal situación teniendo en cuenta lo observado en las experiencias trabajadas en el laboratorio y, sobre todo, lo vivenciado en la visita al museo.  
-Por último ofrecieron a los estudiantes la conceptualización formal del principio de conservación de la energía.

En este momento se llevó a cabo la fase de aplicación y generalización:  
- Construcción de un modelo: se entrega a los niños material diverso asociado a las actividades de las clases y del museo, se les pide que construyan cualquier elemento en el que muestren lo que han aprendido sobre la luz y los objetos.  
-Exposición de los trabajos realizados.

Tabla No. 3. Contraste de propuestas diseñadas por los profesores sobre las actividades antes, durante y después de la visita a los museos.



### ENTREVISTA FINAL

Aspectos de la indagación	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
¿Consideran que los temas abordados durante las diferentes sesiones fueron suficientes y necesarios para realizar el trabajo propuesto?	Aunque la mayoría de las temáticas aportaron significativamente a la construcción de la unidad didáctica, consideran que es necesario generar reflexiones sobre el papel del museo al momento de generar espacios de experimentación en el campo de las ciencias naturales.	Consideran que todas las temáticas trabajadas aportaron al éxito de la unidad didáctica, pero manifiestan que les habría gustado que se profundizara más en el ciclo de aprendizaje.	Aunque consideraron muy pertinente la teoría museológica abordada, manifiestan que les faltó orientación en el tema de la unidad didáctica, pero también resaltan la importancia de haber visitado algunos museos de la ciudad porque piensan que eso les permitió repensar la práctica pedagógica, considerando así la importancia de involucrar nuevos espacios para posibilitar mejores aprendizajes en los estudiantes.	Resaltan que las temáticas abordadas en el curso fueron muy interesantes, pero, a la vez, consideran que nada es suficiente cuando se trata de orientar un proceso formativo.
Según la experiencia vivida durante el desarrollo del curso ¿Qué sugerencias plantearían para mejorarlo y qué aspectos resaltarían?	Conocer los proyectos educativos de los museos, para establecer la concepción de aprendizaje sobre la cual están fundamentadas las rutas educativas.	Consideran que no hay aspectos significativos para mejorar. Resaltan que se hizo una adecuada planificación de los contenidos, con dinámicas de trabajo amenas que contribuyeron a mejorar las didácticas para las clases y a generar estrategias de motivación.	Aunque resaltan que fue importante visitar y conocer sobre el funcionamiento de varios museos de la ciudad, consideran que, por la naturaleza del curso, se puede orientar un aprendizaje que en ocasiones puede ser más significativo que la instrucción recibida en el aula de clases. Por otro lado resaltan que se posibilitaron los medios para desarrollar la unidad didáctica.	Ninguna, porque dicen que el curso fue organizado, planificado y los elementos humanos [sic] eficaces y expertos.







Haber asistido al curso modificó en algo su práctica docente.

Sí, debido a que permite repensar cada una de las secuencias que se hacen para intervenir y presentar de la mejor forma la ciencia escolar a los estudiantes. Consideran fundamental los procesos de reflexión que se hacen sobre la práctica, la implementación de los diseños didácticos y sus análisis, de tal forma que conciben la evaluación como un componente continuo para valorar, modificar y reorientar las actividades de enseñanza.

¡Efectivamente! Ahora hay una mayor motivación para hacer unidades didácticas. Se aprendió a formular situaciones didácticas para preparar clases. Se conoció una nueva forma de despertar el interés en los estudiantes. Consideran que la enseñanza debería estar basada en un 50% de visitas a museos y a otros espacios fuera del aula; además, piensan que la elaboración de las unidades didácticas puede desarrollar más fácilmente competencias ciudadanas, emocionales y cognitivas en los estudiantes.

Sí, porque se muestra la posibilidad de compartir experiencias con los estudiantes en espacios como el museo. A partir de la experiencia, reconoce que otros espacios fuera del aula permiten enriquecer el conocimiento.

¡Totalmente! Los aportes permitieron mucha reflexión respecto de nuestros estudiantes y como posibilitar un buen aprendizaje. Reevaluaron su concepción ante los procesos evaluativos: ahora los consideran una parte muy importante en su práctica docente. Después de recibir el curso, piensan que los museos son una herramienta que brinda diversidad de opciones en el ámbito escolar.

Tabla No. 4. Opiniones de los profesores sobre la experiencia en el curso de formación.

## Conclusiones

Del seguimiento a las actividades propuestas y desarrolladas por los profesores tanto en la escuela como en el museo, y del análisis de las entrevistas previas y posteriores a la intervención pedagógica en los museos, se desprende que el curso permitió un cambio de concepción sobre el rol de los centros culturales como apoyo a la docencia que se desarrolla en el sistema escolar.

Fue evidente el replanteamiento de las prácticas pedagógicas en el sentido de incorporar la riqueza museográfica de las instituciones

museísticas, además de los elementos de tridimensionalidad que caracterizan los montajes y las exhibiciones, recursos que no posee la escuela, para la enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares. La práctica pedagógica desarrollada por los profesores en el museo involucró los elementos y las relaciones contempladas en el modelo propuesto por el grupo GREM. En este sentido, conceptos nuevos como el de mediación, transposición didáctica, naturaleza interactiva de las exhibiciones, y el papel de los guías de los museos como mediadores culturales, enriquecieron el trabajo del profesor.

Un aspecto en el que vale la pena insistir es el relacionado con la necesidad de la preparación de las visitas al museo dentro del contexto escolar. En este sentido el diseño de las Unidades Didácticas, como parte de un ciclo de aprendizaje, marca la diferencia entre la acción pedagógica del docente en relación con la visita normal que realiza un colectivo escolar a un museo. Es claro que los mediadores que tienen los museos, representados en los guías, no poseen la función y la preparación para abordar esta clase de tareas; no obstante, el profesor, con una adecuada fundamentación y experiencia en el trabajo con los museos como recurso educativo, puede complementar esta nueva función del museo: apoyar, con sus contenidos y propuestas museográficas, el aprendizaje de las ciencias.

Proyectos como el presentado aquí se constituyen en argumentos de peso para fomentar la articulación de iniciativas entre las instituciones museísticas y los centros educativos, en la creación de vínculos pedagógicos que relacionen el contenido conceptual de los museos con el contenido curricular del sistema educativo, en un plano de complementariedad que no diluya la misión de cada institución en la otra. ☑

## Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento al personal de los museos de la ciudad, de manera especial a las siguientes personas: Fernando Valencia Vélez, curador Colección de Ciencias Naturales -MUUA; Francisco Cardona, curador Museo Interactivo EPM; Beatriz Pérez, Departamento de Educación, Museo de Antioquia; Pablo Patiño, asesor científico Parque Explora. De igual manera al profesor Julián Betancourt del Museo de la Ciencia y el Juego de la Universidad Nacional de Colombia, a Alejandra Casas y Pablo Moreno quienes nos apoyaron en el curso con aspectos de la fundamentación del trabajo educativo en los museos. Merecen un reconocimiento especial los profesores que participaron como alumnos en el curso y que dedicaron tiempo y esfuerzo a la realización de las Unidades Didácticas. Finalmente al grupo GCEM por el apoyo logístico y económico.





## Bibliografía

- AGUIRRE, C. & Vásquez, M. (2004) Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. En: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 3 Número 3. p. 1-26.
- ALLARD, M. & Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montreal: HMH, 136 p.
- ALLARD, M., Larouche, M.C., Meunier, A. & Thibodeau, P. (1998). *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs*. Montreal: Les Éditions Logiques, 239 páginas.
- BOLMONT, E. & Colson, F. (2003) Prácticas en los museos. En M. Xanthoudaki. Un lugar para descubrir: la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los museos. (pág. 62 - 72). Libro virtual: Disponible en: [http://www.museoscienza.org/smec/pdf\\_spa/Libro\\_espanol\\_web.pdf](http://www.museoscienza.org/smec/pdf_spa/Libro_espanol_web.pdf), última revisión 29 de julio de 2008.
- BROUSSEAU, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. *Actes de la 8e école d'été de didactique des mathématiques*. IREM : Clermont-Ferrand.
- FALK, J. H. & Dierking, L. D. (1992) *The Museum Experience*. Washington, D.C., Whalesback Books.
- FALK, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- FALK, J. H. & Storksdieck, M. (2005) *Learning science from museums. História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 12 (supplement), p. 117-43.
- GECEM-SED (2007). Recursos Didácticos Escuela- Museo para la enseñanza de las ciencias y la formación inicial y continua del profesorado. Proyecto de investigación. Universidad de Antioquia-Universidad de Ginebra.
- GUIASOLA, J. & Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. En: Revista Enseñanza de las Ciencias Vol. 25 N°3. pp. 401-414.
- HEIN, G. E. (1995) The Constructivist Museum. *Journal of Education in Museums*, 16, p.21-23.

- HOOPER - GREENHILL, E. (2007a). *Museums and Education*. Routledge: London.
- HOOPER - GREENHILL, E. (2007b). *The Educational Role of the Museum*. Routledge: London.
- JORBA, J., & Sanmarti, N. (1996). "Enseñar, Aprender y Evaluar: Un proceso de Regulación Continua. Propuestas Didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas": Ministerio de Educación y Cultura.
- LEGENDRE, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: Ville-Marie, 413 pages.
- SANMARTI, N. (1995). *Proyecto Docente e Investigador de Didáctica de las Ciencias. Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals. Universitat Autònoma de Barcelona. Unpublished manuscript*.
- XANTHOUDAKI, M. (2003) Un lugar para descubrir: la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los museos. Disponible en: [http://www.museoscienza.org/smec/pdf\\_spa/Libro\\_espanol\\_web.pdf](http://www.museoscienza.org/smec/pdf_spa/Libro_espanol_web.pdf), última revisión 29 de julio de 2008.
- [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART6\_VOL3\_N3.pdf]. Fecha de consulta: Junio de 2008.

## Fotografías

- P 36-37. Ilustración Angélica Scarpetta
- P 40. Detalle montaje Sala Ciencias Naturales. MUUA.
- P 43. Detalle montaje Sala Ciencias Naturales. MUUA.
- P 44. Sala Galileo Interactiva. MUUA
- P 45. Visita guiada Sala Galileo Interactiva. MUUA.
- P 46. Detalle montaje Sala Ciencias Naturales. MUUA.
- P 47. Montaje *La tercera Ley de Newton acción - reacción*. Sala Galileo Interactiva. MUUA.
- P 49. Visita guiada Montaje *Magnetismo*. Sala Galileo Interactiva. MUUA.

# la curaduría como herramienta pedagógica.

A propósito del Diploma de Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales  
en el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia.

Por Fernando Antonio Rojo Betancur\*

El Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, como programa bandera de su Área de Educación, desarrolla desde el año 2008, y con el aval académico de la Facultad de Artes, el Diploma en Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales; un espacio que pretende capacitar a las personas involucradas con la gestión cultural, los museos, las casas de la cultura y profesionales interesados en este plano del conocimiento, con el objetivo expreso de retomar la importancia de la investigación del patrimonio y afianzar conceptos en torno a la museología y la museografía.

\* Magíster en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana de México. Docente del *Diploma de Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales*.



El Diploma está constituido por cinco módulos que comprenden y compaginan temáticas como la historia de los museos y el perfil del curador; el diseño de exposiciones y proyectos curatoriales; los museos, la educación y la comunicación; las colecciones y el coleccionismo; las estrategias de divulgación en la cultura y las artes; la gestión del patrimonio y la administración museal.

En la agenda local, con frecuencia, los profesionales de las industrias culturales ejercen la curaduría y la administración de museos de un modo empírico; sin embargo, esta labor se puede y se debe profesionalizar. Inclusive, las diferentes disciplinas que complementan la labor museística exigen que cada vez sea menos habitual que los conservadores, museólogos, comisarios o curadores tengan una formación exclusiva en historia del arte o en arquitectura.

En consonancia, en nuestro contexto regional contamos con profesionales que laboran en los museos y que deben resolver de forma intuitiva la manera como adquieren sus colecciones, lo mismo que la calidad, el tipo y el número de objetos que se exponen en los recintos habilitados para ello y que tienen a su cargo.

Los temas abordados en este Diploma apuntan a la solución de este problema. Desde diferentes perspectivas, definen la especificidad y la pertinencia de un guión curatorial museológico y museográfico, como antecedente conceptual e investigativo de la producción de toda clase de exposiciones; también se han

incluido, en los contenidos del programa, los temas de la conservación, investigación, selección, difusión, exposición o catalogación de material artístico, científico, arqueológico, étnico o histórico, material que funge como patrimonio cultural.

Cada uno de los cinco módulos que se desarrollan en el Diploma tiene como propósito proveer una selección de textos afines a cada módulo, con un marco general sobre aspectos relacionados con la curaduría. Los textos se eligieron según los diversos enfoques de profesionales de distintas latitudes del planeta, intentando así la presentación de un amplio panorama de las visiones y de los procesos del quehacer curatorial y expositivo que se practica actualmente.

Los participantes del Diploma conocen progresivamente los procedimientos sustantivos para la planeación y el diseño de exposiciones, con una clara intencionalidad didáctica, y elaborarán un proyecto expositivo final (un guión curatorial museológico y museográfico) destinado a públicos específicos. Esto les permitirá articular sus propias ideas, con los conceptos sobre curaduría y museología adquiridos durante el proceso, y los pondrán en práctica con los objetos de las colecciones que administran.

Los aportes personales de los miembros del Diploma son muy enriquecedores ya que desde sus experiencias se da un panorama muy interesante respecto del ejercicio de la curaduría y de la museología en nuestra región. Se propician espacios de diálogo y de socialización de estrategias, mediante las cuales resuelven diferentes situaciones propias de la cotidianidad de sus labores en sus instituciones culturales o museísticas. Entre los ejercicios más significativos sobresale aquel en el que se han diseñado montajes expositivos, teniendo en cuenta diferentes lecturas de los objetos a partir de una intencionalidad ritual o emotiva, didáctica y lúdica; además de integrar los conceptos en diseño concernientes a la iluminación, las texturas y los colores.

En el trabajo de clase, los miembros del Diploma evidencian la creatividad y la recursividad con la que desarrollan estrategias técnicas, metodológicas e investigativas, además de la interpretación de objetos, la valoración museológica de exposiciones y el diseño de guiones curatoriales. Esta información retroalimenta el ejercicio de la administración del patrimonio y dinamiza el trabajo que hacen en sus instituciones; además ofrece nuevas miradas al oficio y al perfil del curador, miradas que potencializan el carácter creativo de sus funciones.

La identidad y la visibilidad del curador (o comisario), del conservador y del museólogo, dependen no sólo de su audacia e intuición, sino también de una rigurosa metodología que se refleja en la calidad de los montajes expositivos. Hoy día la función del curador no es sólo la de coleccionar, conservar, comunicar y exhibir un acervo; también es la de incrementar la información de los fondos a su cargo "al aumentar el conocimiento científico en torno a una colección" (Berndt León Mariscal, 2005; 13). Las labores de investigación en el ejercicio curatorial ameritan la formación académica del curador en un nivel más formal. Además, se revierten en exposiciones exitosas que generan un impacto cultural favorable al contexto sociocultural de las regiones.

El Diploma de Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales tiene el propósito de lucrar a los alumnos en las labores de investigación y de

curaduría, fundamentalmente en los museos, por medio del conocimiento de sus diversas

facetas. Dicha investigación tiene un papel central. Con ella se inicia el proceso de curaduría que abarca desde la determinación del tema, la elaboración de los guiones y del cedulario o fichas técnicas, la selección y la documentación de las colecciones y de los apoyos museográficos, hasta otras tareas como la realización de catálogos, de guiones para interactivos, audioguías o videos. Así mismo, las funciones de curaduría incluyen diferentes actividades de apoyo para los departamentos de servicios educativos o de difusión, tales como participación en conferencias, en ponencias y en cursos.

En la curaduría es muy importante la investigación académica y formativa del curador. Esto con el fin de obtener buenos resultados en la forma en que es interpretado y exhibido el patrimonio en los museos y en las exposiciones. Los conceptos de montaje, museo, conservación e investigación del patrimonio cultural, perfil y funciones del curador, se han transformado con el tiempo, se han adecuado a las necesidades de la sociedad.





Uno de los principales retos de la labor museológica es el de conocer e identificar los principales procesos y métodos de investigación y de documentación que se llevan a cabo en las actividades de curaduría; también el perfil y el rol del curador, y sus estrategias comunicativas.

La experiencia educativa del visitante de los museos es también una experiencia lúdica y ritual. Hoy día el público es concebido como patrimonio, al igual que los objetos de los acervos del museo. Los estudios de público apuntan a incrementar el interés de visitantes cada vez más diversos y a propiciar el impacto cultural de los montajes expositivos en razón de lecturas novedosas del patrimonio.

El espacio museístico tiene un potencial comunicativo, lúdico, dialéctico y semántico. Es labor del curador interpretar las colecciones mediante la construcción de discursos en los espacios expositivos. El curador habilita al público al proporcionarle herramientas de lectura para las muestras que visita, y para la comprensión y el disfrute de futuras exposiciones por visitar; por ello su labor reviste una naturaleza o un carácter pedagógico.

El curador debe tener una autoridad intelectual que legitime el carácter y la condición

museable de los objetos; debe trascender posiciones tendenciosas que limiten, eliticen o restrinjan el acceso a la información en sus exposiciones. El curador interpreta colecciones, favorece la investigación y la difusión de las mismas, pero también reinterpreta los objetos dándoles nuevas lecturas, respetando su valor ontológico e histórico. A partir de dichos objetos el curador debe encontrar conexiones entre saberes, mediante la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad.

En razón de su trabajo, el curador debe actualizarse respecto de las tendencias en el arte, pero también las puede ir generando él mismo. Además debe ser un visionario de las futuras tendencias que se están gestando en las dinámicas globales de la información y del conocimiento. El curador debe evitar generar discursos demasiado elaborados que distancien al público que impredeciblemente puede ser lego en los temas que se va a encontrar en las salas de exposiciones. La labor curatorial no es cuestión de batallar con el ego propio o ajeno, ni de crear códigos crípticos sofisticados e ilegibles, o de configurar un lenguaje que sea comprensible sólo para otros curadores; consiste en trabajar para personas de diversas edades, de diferentes niveles intelectuales y socioeconómicos.

En los catálogos de exposiciones, el curador puede ser más "licencioso" y hacer un derroche de erudición, planteando diferentes visiones que interpreten las colecciones. Un buen aparato crítico en los textos curatoriales surge a partir del rigor conceptual y científico, a la luz de una investigación cuyas estrategias metodológicas han permitido no sólo describir, valorar o contextualizar los objetos, sino interpretarlos y acercarlos al ámbito cotidiano de los visitantes del museo.

Los curadores tienen que dominar temas afines a la historia del arte, al diseño, a la arquitectura, al manejo de la iluminación en salas expositivas y a la teoría del color, independientemente de que su labor se relacione o no con colecciones pertenecientes a las artes visuales. Esto se debe a que tiene que tener dominio de dichas nociones para hacer el diseño de sus montajes. El sentido estético de sus exposiciones se revertirá en el éxito, en la permanencia y en la trascendencia de las mismas en el imaginario y en la memoria de los visitantes.

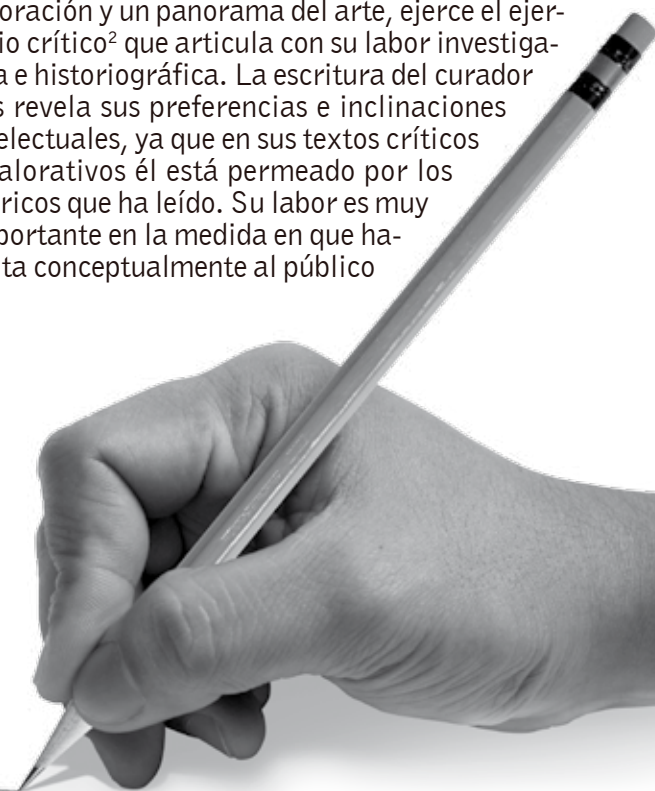
Un corpus de obras para una exposición amerita la reflexión y la homologación de los objetos en un contexto artificial, como es el del museo; debe permitir hacer desplazamientos de dichos objetos de una sección del museo a otra, es decir, se debe facilitar la dialéctica de objetos disímiles con la condición de que se complementen discursivamente. Esto implica la posibilidad de exhibir, en un mismo espacio, piezas de diferentes colecciones, como antropología, ciencias naturales, historia o arte, siempre y cuando todas conformen el discurso expositivo de manera eficaz y elocuente. Esto se hará guardando siempre una consistencia conceptual y una coherencia semántica, e integrándolas como imágenes en un espacio museal.

La labor curatorial no sólo debe trascender el mero hecho de ubicar fichas técnicas o cédulas escuetas y descriptivas con información básica sobre los objetos que refiere; también debe implicar la interpretación y la ubicación contextual de los objetos que el visitante encontrará en

el recorrido por las salas del museo. Curar no es sólo colgar cuadros en un espacio expositivo con algún sentido común o estético; es hacer una lectura y relectura del sentido que nos están ofreciendo esos objetos; es reconstruir su contexto, y darles vigencia para el presente con proyección al futuro; es potencializar el carácter semántico de las colecciones respetando siempre los objetivos de la muestra, los núcleos temáticos y los lineamientos, tanto de un previo guión museológico, como de las políticas de la institución museística. El código ético y deontológico del museo debe regir todas las acciones del curador.

El curador que nos presenta y exhibe nuevas miradas de las colecciones es un artista más a la hora de orquestar la diversidad de ideas que configuran la lectura de objetos. Él está permeado por escuelas de pensamiento, y al leer sus exposiciones leemos su formación teórica; el curador cita sus bases conceptuales en los textos, en los objetos seleccionados y en las imágenes que habitan el espacio museal y que él ha interpretado.

El curador, además de brindarnos una valoración y un panorama del arte, ejerce el ejercicio crítico<sup>2</sup> que articula con su labor investigativa e historiográfica. La escritura del curador nos revela sus preferencias e inclinaciones intelectuales, ya que en sus textos críticos y valorativos él está permeado por los teóricos que ha leído. Su labor es muy importante en la medida en que habilita conceptualmente al público



que visita las salas de exposiciones en los museos y en las galerías, al proporcionarle herramientas de lectura y criterios valorativos o críticos.

La creatividad y el riesgo de un discurso curatorial propositivo y novedoso seduce al visitante y se hace sugerente para saber más, para que éste salga transformado de una visita al museo. El valor de una exposición radica en los aportes que realice al conocimiento y al entretenimiento, ya que un buen montaje permite que la carga emotiva de la muestra y sus objetos desemboquen en un aprendizaje significativo, en un contacto sensorial con objetos cuya dramaturgia compositiva en un entorno museal genere sensaciones y reflexiones en los espectadores. El museo no es sólo un viaje en el tiempo, es un recorrido por la historia de las ideas. Al ingresar a una exposición se da comienzo a una lectura que

podría hacerse diacrónica lineal o anacrónica, desde la libertad del recorrido o desde el disfrute sin pretensiones ni camisas de fuerza conceptuales.

El curador genera un lenguaje expositivo que lo va identificando frente a un público, que le va reconociendo y siguiendo el rastro; un público que va asimilando el proceso evolutivo y la impronta de su lenguaje a través del tiempo. Su intencionalidad se apoya en un discurso curatorial que provoque la reflexión de los espectadores.

Pese a que el curador trabaja a partir de objetos, en muchos casos disímiles y con diversidad de ideas, debe haber en la muestra expositiva una textura visual coherente entre la narrativa del recorrido, los textos, los objetos y las imágenes; todo debe estar muy bien orquestado. La exposición debe realzar el potencial de dichos objetos mediante acentos expresivos sugerentes.

2. Respecto de los antecedentes históricos del ejercicio de la crítica de arte, he aquí algunos datos interesantes que nos refiere Omar Calabrese en su libro *Cómo se lee una obra de arte*: "En definitiva, Diderot habría sido el primero en ejercer el "oficio" de crítico o "guía" a la interpretación y evaluación de las obras de arte contemporáneas a él; un oficio que, después, se habría desarrollado ininterrumpidamente hasta nuestros días. [...] desde el texto de John Richardson, en 1719, "El arte de criticar en materia de pintura", que constituye la parte más interesante de su *Tratado de la pintura*. Richardson intuía ya el estatuto ambiguo y peculiar de la crítica de arte. De hecho, sostenía que el juicio sobre una obra de arte se fundamenta en la ciencia del conocedor [...] Pero este juicio sirve para establecer otro: el de la bondad y calidad de la obra misma. [...] Benedetto Croce [...] no encontraba en la crítica más que una aproximación al valor del arte, en sí mismo "inefable", en tanto que la crítica es palabra, traducción verbal de la obra y, por ello, traición a la misma; útil para el conocimiento conceptual, no, sin embargo, para la "intuición pura" que es el fundamento del arte. Por esa razón (me estoy refiriendo a los *Problemas de estética*, de 1910), Croce consideraba la utilidad de los métodos de la crítica, aunque denunciaba sus limitaciones, declarándola, sobre todo, una práctica lingüística". Tomado de: Calabrese, Omar. *Cómo se lee una obra de arte*, Cátedra, Signo e imagen, Madrid, 1993, Pp. 7-10.

Tanto el espacio como los objetos se tornan polisémicos en el ámbito del museo, se pueden extraer de ellos varios o muchos sentidos. Los objetos deben ser homologados iconográfica y textualmente en el espacio expositivo, mediante el establecimiento de giros dialécticos, metáforas, metonimias, analogías, imágenes poéticas, contrastes, comparaciones, diferencias, similitudes, demostraciones, desplazamientos, cruza-mientos y coincidencias. Las obras que pueden parecer aburridas, y que se hacen indispensables para completar una lectura e interpretación curatorial, llegan a verse interesantes si el curador sabe encontrar en ellas, además de nuevas lecturas o resignificaciones, un potencial semántico que permita detonar elementos formales o fenomenológicos que complementan las cargas rituales, emotivas, conceptuales o perceptivas de dichas obras.

El curador, en lo posible debe permanecer inmune a los prejuicios, debe reinventar sus propios métodos, debe tener una mente en extremo abierta a cambios y a nuevos paradigmas curatoriales y conceptuales; debe apoyarse, para las interpretaciones de objetos y de contextos, en diferentes disciplinas que enriquecen el desarrollo de un oficio, más allá de sus funciones instrumentales o prácticas. El curador también debe anticipar o predecir qué posibles sensaciones o reacciones suscitarán las obras y la disposición espacial de las mismas en la exposición; debe intuir qué objetos y qué espacios son más valorados, y qué puede mejorar de la factura y de la presentación de las exhibiciones; debe, además, ser especialmente sensible (y casi premonitorio) a las tendencias artísticas y curatoriales que se avocinan.

Cuando un curador interpreta objetos, compromete su reputación, su credibilidad y su criterio; al legitimar trabajos de mala calidad o ejercicios que no proponen nada nuevo ni aportador, probablemente no tendrá la oportunidad de generar un impacto favorable en el público, ni de hacer una propuesta curatorial que propicie a su vez evoluciones perceptuales y cognitivas interesantes.

El curador de artes visuales, tanto aquel que es independiente como aquel que está adscrito a entidades oficiales, debe dejar claro en sus montajes que entendió a cabalidad las propuestas de colectivos e individualidades, y que las puede hacer comprensibles a su público, que son interesantes y que por eso fue importante incluirlas en una escenificación museográfica. Es conveniente que se mantenga actualizado en temas como la globalización, el urbanismo, la hipermodernidad, el multiculturalismo, los estudios críticos, los estudios culturales, los estudios de género, las contraculturas, el cine, la literatura, la ciencia, la política, la economía, la psicología, la sociología, la antropología, y que vincule o articule su trabajo con estos tópicos y disciplinas.

El rol del curador implica ejercer este oficio con un ojo aguzado y con una visión anticipatoria de tendencias y de cambios en las ideas de las sociedades humanas. Con respecto a su perfil, lo ideal es que tenga una rica cultura visual y que sea creativo, que nos presente lecturas novedosas de los objetos desde un lenguaje propositivo y desde una formalización museográfica universal. Sin embargo, el talento del curador, como en el caso de los artistas, es innato, inclusive puede llegar a ser mejor curador alguien que estuvo al margen de la academia de la curaduría o de una educación formal en el ramo, que un museógrafo ilustrado. Pero, aun así, ese talento debe pulirse, cultivarse y desarrollarse de manera que refleje y legitime su autoridad intelectual. ■


## Fotografías

P 52-53. Estudiantes Diploma en Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales, primera cohorte 2008. MUUA

P 54. Busto de Laocoonte, Exposición Sentir para ver, 2009. MUUA

P 51. Exposición Sentir para ver, 2009. MUUA





## Introducción

El museo como institución ha sido creado con la intención de preservar, proteger y difundir referentes identitarios, a partir de una sola historia narrada por medio de objetos materiales que busca insertarlos dentro de una línea de tiempo sucesiva y generar una historia general (Prats 1997). Esta situación se evidencia en los museos latinoamericanos de manera particular e interesante. En el país, por ejemplo, ellos dan cuenta de la gran diversidad de grupos culturales que existen y existieron en Colombia.

Es el museo la institución por excelencia que preserva los objetos que representan la identidad de un colectivo social o de una nación; allí es donde se encuentra y se exhibe buena parte del patrimonio material que narra la historia. Pero ¿Cuál es esta historia? ¿Son los objetos dignos de exhibición los únicos elementos con los que cuenta el museo para narrarla? ¿Será que los diferentes grupos que componen la Nación se ven identificados en esta manera de contar la historia, o, por el contrario, se desconoce su forma y narración?

Los museos se presentan como piezas importantes en el andamiaje que configura la cohesión social y la identidad del Estado; al tiempo, es una institución fundamental para que los sujetos

e individuos se piensen en la diversidad cultural y territorial existente, y en su compromiso de repensar su mirada frente al otro, aportando con ello a los procesos de formación ciudadana.

Para alcanzar dichas pretensiones, es necesario establecer diálogos entre los investigadores y los grupos culturales bajo nociones y apuestas que permitan la crítica constructiva del patrimonio y, más aún, que lleven a la construcción colectiva de conocimientos locales desde el contexto en el que se originan.

Desde esta perspectiva, y como un aporte del programa Incentivos a la Investigación Estudiantil, y de las colecciones de referencia del Museo Universitario de la Universidad de Antioquia (MUUA), se presenta la experiencia investigativa denominada *De los discursos patrimoniales a las prácticas regionales*. Ésta tuvo como objetivos la creación de procesos de información y de apropiación patrimonial en grupos escolares a partir del territorio como fuente de análisis, de reflexión y de contraste del discurso patrimonial; y descentralizar las colecciones del MUUA, mediante su acercamiento a la región del Magdalena Medio, específicamente al municipio de Puerto Berrío, Antioquia.

\* Antropólogo, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Asesorías e Investigaciones Ambientales GAIA. Grupo de Investigación y Gestión del Patrimonio GIGP.

\*\* Antropólogo, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación y Gestión del Patrimonio GIGP.

# La investigación, el museo, la memoria y la educación

Por: Saúl Fernando Uribe Taborda\*  
y Sergio Iván Arroyave Arrubla\*\*

A propósito de una experiencia  
en la construcción del patrimonio

## De los discursos patrimoniales a las prácticas regionales

Plantear un proceso de formación en cultura ciudadana no es fácil; tampoco la descentralización del MUUA hacia la región del Magdalena Medio, máxime cuando interfieren las tensiones que la región padece<sup>1</sup>, y aquellas a las que nos enfrentamos en el trabajo de campo. Pero la solidez y la resistencia fueron un factor determinante en la conformación, consolidación y desarrollo del proceso investigativo, al punto de establecer redes afectivas de cooperación mutua entre instituciones y sectores sociales que antes no las asumían.

Trabajar en un territorio como el Magdalena Medio implicó desprenderse de prejuicios y entablar una autoexigencia ética, política y social ante la realidad territorial, que permitiera establecer un acercamiento directo por medio de las vivencias de esta población y la de los investigadores.

El territorio, desde la concepción y perspectiva de la investigación, denota y resalta su diversidad social, cultural y natural. En este sentido, Puerto Berrío es un territorio que se estructura y dinamiza a partir de las rutas y de las vías de comunicación, de los procesos migratorios y de los grupos culturales e identitarios, determinados por la condición de ser frontera, centro y periferia. Estas características hacen de esta zona un lugar donde confluyen experiencias, creencias, costumbres, vivencias, prácticas, conocimientos, hábitos y usos sociales del territorio. Destrezas artesanales que compiten con la técnica y la racionalidad académica que eventualmente las deslegitima<sup>2</sup> generan acciones conflictivas y de alteridades que propenden a su

reconocimiento y a la negación a desvanecerse en un territorio que constantemente se renueva, reconfigura, crea y recrea como la arena en las playas del gran río Magdalena.

El museo, como institución centralizada donde se almacena y se “expone” la memoria y donde se crea y se genera “identidad nacional”, planteó, en el desarrollo del proyecto, confrontaciones académicas y retos con la comunidad, al reflexionar y pensar el museo, no como un ente estático o como lugar donde los objetos son descontextualizados y estimados para su exposición a partir de su status de “belleza” y de los atributos estilísticos que reflejan la estética o manera de ordenar y ver el mundo de la sociedad occidental (Remedi, 2000), sino como un transmisor de las comunidades y de los agentes sociales que produjeron y producen los objetos materiales.

En este sentido, la institución museística debe concebirse activa y dinámica, y los objetos “exhibidos” no pueden ser más importantes que las técnicas, los sistemas de objetos y las acciones que configuran los territorios (Santos, 2000). Se exige así que la idea de descentralización administrativa de los museos estatales en Colombia lleve el conocimiento de las técnicas, acciones y objetos, a las localidades donde éstos fueron producidos o se producen, con el propósito de mantener una memoria viva, activa y paralela a las realidades sociales, en favor de las identidades y de las diversidades territoriales.<sup>3</sup>

La investigación y sus objetivos principales generaron un proceso a partir del patrimonio como fuente de conocimiento dinámico y orgánico, donde el territorio fue tomado como la fuente de análisis, de reflexión y de contraste del discurso patrimonial, en aras de contribuir a la formación ciudadana de grupos escolares del área urbana y rural del municipio de Puerto Berrío.

El proyecto de formación ciudadana a partir del patrimonio y del territorio se basó en una propuesta metodológica piloto en la cual se integraron tres ejes fundamentales para su desarrollo. El primero y más importante de ellos es la *investigación territorial*, el segundo el *apoyo teórico-metodológico*, y el tercero la *construcción y representación social* con cinco grupos del municipio de Puerto Berrío<sup>4</sup> cuyo objetivo fortaleció y generó procesos de formación ciudadana a partir de la crítica sobre el patrimonio y el territorio. Por último se efectuó un análisis que permitió integrar la construcción y la representación social con la investigación territorial (*Ver esquema 1*).

El primer eje del proyecto se basó en la experiencia directa de los investigadores apoyados en el método etnográfico, *la observación* del territorio y fuentes secundarias para identificar y relacionar, no en el sentido de realizar inventarios, los factores de estructuración y dinamismo territorial, teniendo en cuenta actores biofísicos y socioculturales que integran y conforman el sistema territorial actual y el paisaje en el municipio.



1. La región del Magdalena Medio, aparte de caracterizarse por la riqueza ambiental, cultural, social, y por la exuberancia de sus paisajes, es igualmente caracterizada por la presencia de grupos al margen de la ley, que son el resultado y la expresión de la aguda desigualdad social que se vive en este territorio.

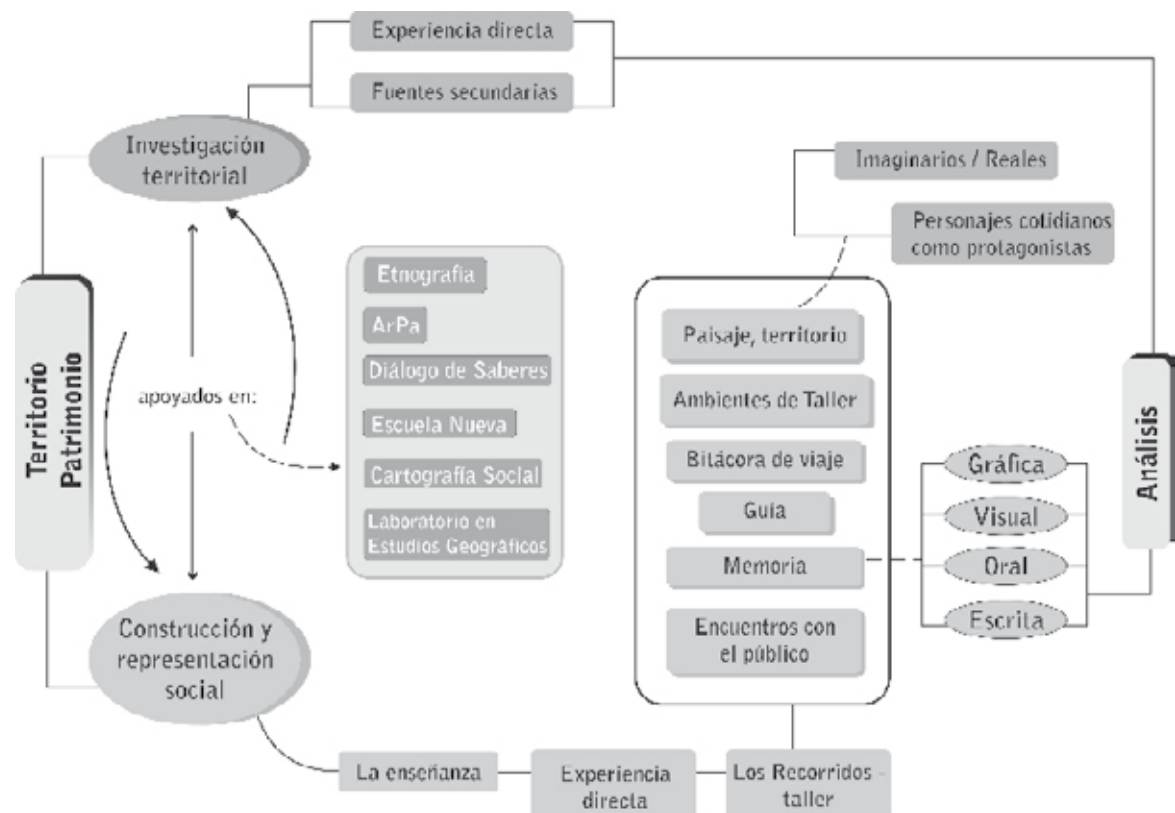
2. Esta situación está representada por los pescadores, quienes expresan en sus conversaciones las controversias que han entablado con algunos biólogos sobre el desove de los peces. Los pescadores plantean que este acto se realiza en los límites de las ciénagas y el río; los biólogos, por su parte, plantean que el desove se efectúa únicamente en el interior de las ciénagas. Las experiencias vividas y los conocimientos acumulados como producto de años de experiencias, en contraste con los conocimientos teóricos y carentes de práctica y experiencia, han generado conflictos que son solucionados a partir de la anulación de los sectores sociales. (ASOPESCA 2007).

3. “El programa Red Nacional de Museos, en el marco de las disposiciones de la Ley General de Cultura de 1997, pretende apoyar de manera directa la descentralización cultural y contribuir a consolidar desarrollos locales, además de establecer mecanismos para reunir y relacionar la información contenida en los museos del país” (Gonzales 2006, 1).

4. Los grupos fueron seleccionados mediante convocatorias realizadas por medio de exposiciones del proyecto al sector educativo, a entes administrativos y a comunidad en general. Igualmente se realizaron algunos programas radiales en la Emisora de la Universidad de Antioquia sede Magdalena Medio y en Venus Estéreo. En estas exposiciones se conformaron tres grupos escolares de las instituciones educativas Antonio Nariño, Alfonso López sección La América, y La Milla II; un cuarto grupo conformado por el Ejército Nacional y un grupo de la escuela rural de la vereda Calera, Puerto Berrío. Cabe mencionar que la vinculación de algunos maestros al proyecto fue bastante interesante y nutrió de manera positiva el proceso de formación e investigación.



Esquema 1



El segundo eje estuvo mediado por las corrientes y teorías académicas que apoyaron la investigación y la ejecución de la *investigación territorial* (eje 1) y la *construcción y representación social* (eje 3) (Criado 1999) (Ghiso 2000) (Castro 1999), (Lynch 1998), (Pillet 2004), (Espinoza 1996), (Escobar 1999, 2000).

A partir de la *investigación territorial*, en el tercer eje se planteó *andar el territorio* en sus variadas formas. Se consideró que, para el proceso de formación, los ciudadanos debían saber y conocer la complejidad y la diversidad de su territorio, el desarrollo de diferentes épocas sociales en el tiempo, y el ejercicio de las experiencias humanas que han creado una sucesión de procesos socio-territoriales.

Con el proceso de investigación se efectuaron cuatro recorridos-talleres con dos objetivos o ejes generales. El primero consistió en conocer el imaginario y los espacios valorativos dentro del área urbana del municipio; el segundo en conocer sobre los imaginarios, las labores y las formas de apropiación de lo rural. Para el primer objetivo se realizaron dos recorridos-talleres: *Representación espacial-territorial del municipio de Puerto Berrío*, y *Acercamientos a la lectura de espacios y análisis del patrimonio*. Para el segundo se desarrollaron los recorridos-talleres: *Imaginario en torno a lo rural*, y *paisajes evocados... paisajes olvidados*.

La búsqueda de múltiples lenguajes permitió que los participantes se motivaran a identificar sus signos como resultado de un continuo uso social de los espacios, de sus experiencias en ellos y de su relación de cercanía. Se recurrió a códigos de reconocimiento que permitieron identificar rasgos sociales y algunas características propias de su región y de sus realidades territoriales, lo que permitió aproximaciones a una serie de conceptos y de preceptos que operan dentro de un sistema o estructura social que aporta a la construcción colectiva del territorio y del patrimonio de Puerto Berrío.

La investigación permite plantear que las experiencias, especialmente las que se lleven a cabo con niñas, niños y jóvenes, pueden ser fortalecidas como proceso de regionalización de los museos, generar espacios destinados a la construcción colectiva de conocimientos sobre el pasado y sobre el presente, y desarrollar conciencia crítica frente al territorio y a los procesos convencionales y poco participativos de la educación y de los museos en Colombia.

## La educación, el patrimonio y la función social de los museos

La labor investigativa llevada a cabo en el municipio de Puerto Berrío permitió la vinculación de la educación convencional colombiana, con la regionalización de los procesos de educación en patrimonio que el MUUA emprendió al apoyar esta investigación, acción que los museos de



Colombia deberían realizar en el territorio nacional como propuesta de descentralización de sus actividades y de extensión de sus labores.

El haber vinculado las actividades investigativas a la educación convencional constituyó un constante redescubrimiento de la función social de los museos y de la importancia de implementar acciones educativas que lleven, a las poblaciones excluidas y silenciadas durante décadas de desigualdad social y académica, a de-construir y construir su historia, su patrimonio y, muy importante, a crear sus propios referentes identitarios como manifiesto de acción y de resistencia territorial.

Si bien hoy la función social de los museos en Colombia está dada para preservar, salvaguardar, proteger, investigar y difundir los referentes identitarios de los colombianos, es la experiencia investigativa una de las labores llamadas a resignificar su proceder social; con ello, la apropiación que realizaron los colectivos sociales en la experiencia de Puerto Berrío llevó a que se generara un proceso de asimilación patrimonial, a partir del territorio como fuente de análisis y como factor de diversidad socio-territorial.

El proceso de regionalización logrado, si bien posibilitó realizar una articulación de la práctica museográfica con el territorio y con la educación, se presenta aquí como una posibilidad que reclama la defensa de las técnicas y de las destrezas que se hallan en la *tras escena* de las piezas museables; esto con el objetivo de extender las labores antes mencionadas y como garante de llevar a las comunidades motivaciones encaminadas a la creación de espacios para la formación, reflexión y transformación crítica de sus entornos sociales; ello como respuesta a la avanzada de la globalización y de los procesos de homogenización cultural que ésta trae.



Encaminar y articular la labor social de los museos, a las prácticas cotidianas de las comunidades distantes de las salas de exposición, sin duda alguna requiere compromisos éticos y políticos, al igual que responsabilidades sociales compartidas y acompañadas de diálogos consultivos, de pactos y de confianzas mutuas, situación que ha de servir para entablar diálogos de saberes, espacios de apropiación y de valoración del patrimonio. Es aquí donde la experiencia investigativa ha demostrado que la función social de los museos es más compleja y diversa, que trasciende la dimensión que se le atribuye en la actualidad, y que exige un esfuerzo interinstitucional para su

incidencia en las diversidades socio-territoriales de la geografía colombiana.

Si bien el MUUA realiza esfuerzos para implementar acciones investigativas a partir de sus colecciones, la experiencia en Puerto Berrío permitió profundizar y extender su labor investigativa en las regiones de Antioquia, con el objetivo de acrecentar los conocimientos comunitarios y los de sus colecciones. De esta manera los procesos educativos que se puedan gestar por fuera del museo, y las investigaciones llevadas a cabo en las regiones del Departamento, darán cuenta de su importante y necesaria función social en ellas.

Las acciones investigativas, los procesos educativos y la construcción colectiva del patrimonio son un reto que debe afrontar el MUUA ante la proliferación de manifestaciones culturales generadoras de diversidades socio-territoriales que coexisten en el departamento antioqueño. Lamentablemente, durante décadas han sido silenciadas y excluidas (a su medida) de las salas de exposición, es decir, de los museos como centros de erudición cultural y como promotores de identidad.

## El Museo soñado e imaginado... a propósito de unas reflexiones críticas

Los procesos de investigación permitirían redefinir el concepto de museo, situación que no se alejó de las pretensiones y de los objetivos trazados en la investigación, a sabiendas de que esto exigía una elaboración de suma profundidad que no se abordó en su totalidad. Pese a esto, la experiencia sí permite llamar la atención sobre el papel del museo en la construcción colectiva de país, y en la creación de procesos de educación incluyentes que proporcionen herramientas necesarias para activar la memoria individual.

Dicha memoria no es sólo personal, ya que los recuerdos individuales constituyen un factor determinante de la identidad, que aporta

al contexto de los pensamientos y a las acciones colectivas de las cuales aprendemos, tomamos, y heredamos en parte de unas reservas comunes, construidas, sostenidas y transmitidas por la familia, la comunidad y la cultura a la que se pertenece (Moore 2003).

Sin embargo, los museos, la memoria y la educación en el país siempre han estado sujetos a la acción gubernamental, tanto en el Estado centralista, paternalista y regulador, como en el actual modelo descentralizado. Por su parte, frente a la concepción tradicional de la educación, cabe mencionar que la escuela en los contextos latinoamericanos se erige como espacio estructural e institucional de las sociedades para reproducir su ideología y ejercer el poder, razón que no se aleja demasiado de las salas de exposición en los museos.

Bourdieu y Passeron sostuvieron que "la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema" (Gadotti 2006). En tal sentido, la construcción

del conocimiento durante décadas ha sido el foco para reproducir modelos y artimañas ideológicas; por esta razón las tendencias actuales muestran cómo las escuelas públicas (privadas) y los museos responden a una educación que se convierte en servicio y oferta del mercado; en última instancia, reproducen las concepciones ideológicas capitalistas de las que son parte y a las cuales se deben.

Una situación similar viven los museos y la escuela al generar modelos espacio-temporales y al contar la historia del país. De allí que su participación sea considerada ajena a la sociedad y condicionada por los estamentos estatales e, inclusive, académicos, pues, como instituciones de micro-poder, han sido despojadas de su capacidad para proscribir decisiones que las afectan individual y colectivamente.

Releer los planteamientos del patrimonio, y los conceptos y las categorías de la memoria social, implica realizar una lectura contextualizada, una lectura consciente y de cara a la realidad social con la finalidad de ser re-significada. Por ello la labor social de los museos



requiere acciones concretas que permitan a la comunidad comprender que la memoria colectiva depende del entorno social en donde construye (Halbwachs, 2004). Así, las acciones dinamizadoras en los museos exigen romper con la fosilización del patrimonio y con las nociones estáticas y lineales de contar el pasado.

Si bien la tarea de los museos es la de conservar, preservar y difundir, también se deben propiciar espacios para que ciertos recuerdos inciertos e incompletos de la sociedad reaparezcan, pues "...los recuerdos son evocados desde afuera, y los grupos de los que formo parte me ofrecen en cada momento los medios de reconstruirlos, siempre y cuando me acerque a ellos<sup>5</sup> y adopte, al menos, temporalmente sus modos de pensar" (Halbwachs, 2004; 9).

Si en los museos se cree que basta con exhibir objetos de la cultura material y elaborar lecturas direccionadas sobre su exposición,

se está lejos de crear contacto y de construir y reconstruir comunitariamente la memoria; el pensamiento individual debe reubicarse y participar de la construcción de ella. De esta manera, se hace necesaria la contribución activa de la sociedad en la construcción colectiva de la memoria en los museos; ello implica propiciar y crear estrategias para formar públicos capaces de generar críticas reflexivas a su propia cultura y a las ruinas de su propia memoria, y de acabar con las "malas" prácticas que se transmiten de una generación a otra.

A los museos se les llama a que propendan hacia la continuidad de experiencias étnicas, no sólo desde los objetos de cultura material, sino desde la situación presente y desde el contexto donde se originan. En el caso del MUUA, esto le implicó descentralizar su importante labor y abrir las puertas a un proceso de regionalización, fenómeno que aportó, sin lugar a dudas, a los procesos educativos, a la dinamización de la memoria y a la construcción colectiva del patrimonio.



A través de la investigación y de las reflexiones en torno de los procesos llevados a cabo en los museos, se plantea que existe la necesidad de realizar y de promover trabajos colegiados y formativos en sus propios centros laborales; igualmente se estima que la posibilidad y la labor de impulsar propuestas de regionalización propiciarían los espacios para crear círculos de conocimientos colectivos en los cuales sus participantes puedan reconstruir y resignificar los museos, la memoria social y los procesos de educación.

Es pertinente mencionar que las acciones que se plantean sólo podrán ser llevadas a cabo a partir del diálogo con el otro y con los otros, para gestar los cambios necesarios y pertinentes en una sociedad que se construye paulatinamente. Esto exige con urgencia crear redes que posibiliten superar el retraimiento de sus procesos y la transgresión del contexto de silencio, de impunidad y de enajenación que hace parte de las condiciones actuales en las que se debate el país.

De allí que la concepción y la apropiación del patrimonio en la investigación se haya dado desde el territorio como fuente de análisis, de reflexión y de contraste del discurso patrimonial cuya construcción fue suministrada por la diversidad social, cultural y natural, a partir del

paisaje, de la resistencia cultural y de la autonomía como proceso de la identidad territorial y de la vivencia activa de la construcción del territorio; todo ello enmarcado en un contexto global y particular que lo caracteriza como integración cultural-natural a favor de las ciudadanías.


Las elaboraciones que se dieron desde la formulación de la investigación, y su posterior ejecución, han permitido concebir el territorio con base en la diversidad sociocultural y natural. Esto implicó compromisos éticos frente a la realidad dinámica y a la superposición de territorios y fases de apropiación, cuyas construcciones sociales se han gestado en un tiempo/espacio que se presenta como vivo y presente, que genera identidades y alteridades delimitadas por fronteras móviles que integran y, a la vez, separan.

Los procesos de educación que se emprendan para la construcción de ciudadanías desde los museos deben tener claro que son un imperativo político, que constituyen una educación para la praxis constructiva en la que se atribuye el reconocimiento que se merecen, a los conocimientos locales a partir de la crítica con el fin de transformar los modelos bajo los cuales se fundamenta el discurso del pasado y el presente en la modernidad.



5. Las cursivas son de los autores. Nota del editor.

El deber de los museos, al menos del museo soñado e imaginado, debería luchar contra cualquier discriminación estética, seleccionada y direccionada de sus contenidos en las exposiciones; un museo que genera un imperativo ético que trascienda la esfera de lo museable, de lo que se muestra en sus salas de exhibición, de allí que la construcción colectiva sea la manera de adquirir la conciencia necesaria sobre el pasado y el presente, sugiriendo a los museos la inserción de contenidos locales, cuya construcción se origine desde las localidades y en ellas.

Cobra especial interés emprender acciones a favor de la autonomía, el respeto y la recuperación de procesos educativos donde el contexto no sea desligado de contenidos y construcciones colectivas, máxime en un país cuya historia reciente requiere procesos éticos e incluyentes de las voces no escuchadas e invisibilizadas; las voces de quienes hacen de sus prácticas, de sus conocimientos cotidianos y de sus construcciones colectivas, los múltiples patrimonios de los que se compone el acervo colombiano. 

## Fotografías

**P 60.** Estación Grecia. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 63.** Taller *Imaginarios en torno a lo Urbano*. Escuela la Milla II. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 64.** Estudiantes Institución Educativa Alfonso López. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 65.** Estudiantes Nomal de Puerto Berrío y Liceo Antonio Nariño. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 66.** Taller *Acentamientos, Campos y Paisajes*. Escuela la Milla II. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 67.** Taller *Acentamientos, Campos y Paisajes*. Escuela la Milla II. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 68.** Taller *Imaginarios en torno a lo Urbano*. Estudiantes Institución Educativa Alfonso López. Puerto Berrío, Antioquia.

**P 69.** Taller *Acentamientos, Campos y Paisajes*. Escuela la Milla II. Puerto Berrío, Antioquia.

Fotografías: Saúl Uribe y Sergio Arroyave.



## Bibliografía

- BRITO Lorenzo, Zaylín. Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4.
- CASTRO Aguirre, Constancio de. 1999. "Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos" En: Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. [ISSN 1138-9788] N° 33.
- CRIADO Boado, Felipe. 1999. Del terreno al espacio: planteamientos y perspectivas para la Arqueología del Paisaje. N° 6, Págs. 1-82.
- CORREAL, Gonzalo. Nuevas evidencias pleistocénicas y megafauna pleistocénicas en Colombia. 1993.
- ESCOBAR, Iván. 2000. "Observatorio en territorio Educador. Para una instalación en campo del observatorio y la puesta en escena pública de la red del sistema de estaciones y recorridos regionales y locales" Universidad nacional de Colombia sede Medellín.
- \_\_\_\_\_ 1999. "Ética y percepción ambiental del territorio, el hábitat y la vida local. Una estrategia regional de formación territorial de comunidades educativas y vecinales locales". Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.
- ECO, Umberto. 1992. La estructura ausente. Lumen, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ 1976. Tratado de Semiótica General. Lumen, Barcelona.
- ESPINOZA Nanjarí, Jorge. 1996. "Cartografía mental: una alternativa para la comprensión del comportamiento espacial del habitante urbano".
- GADOTTI, Moacir. 2006. "El pensamiento pedagógico crítico", Mimeo.
- GHISO, Alfredo. 2000. "Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)".

- GRIAULE, Marcel. 1957. Méthode de l'Ethnographie. Presses Universitaires de France, Paris. Edición castellana 1967, Editorial Nova, Buenos Aires.
- HALBWACHS, Maurice y otros. 2004. "Los marcos sociales de la Memoria" Universidad Central de Venezuela. U España: Anthropos, 2004.
- LOPÉZ, 1989. Evidencias paleoindias en el valle medio del río Magdalena (Municipios de Puerto Berrío, Yondó y Remedios, Antioquia).
- LYNCH, Kevin. 1998. La imagen de la ciudad. Barcelona, Gustavo Gili S.L.
- MOORE, R. 2003. Prólogo Memoria social. Autores: FENTRESS, J. y WICKHAM, Ch. Madrid: Cátedra, p. 12.
- PILLET, Félix. 2004. La geografía y las distintas Aceptaciones del Espacio. EN: INVESTIGACIONES GEOGRÁFICAS N 34. PÁG. 141- 154.
- PRATS, Llorenç. 1997. Antropología y Patrimonio. Editorial Ariel S.A. Primera edición septiembre. Barcelona.
- REMEDI, Gustavo. 2000. "La ciudad latinoamericana S.A. (o el asalto al espacio público)". Escenario 2 Revista de análisis político N 1 Abril.
- SANTOS, Milton. 2000. "La naturaleza del espacio técnica y tiempo. Razón y emoción". Ed. Ariel Geografía. Barcelona.



# Acción pedagógica del

Por Beatriz Eugenia Pérez Pineda\* y Pedro Betancur\*\*

MUSEO DE  
ANTIOQUIA

## Presentación

El siguiente texto pretende hacer análisis de la situación actual de la educación en el Museo de Antioquia, con el fin de estructurar un *Modelo Pedagógico* con líneas de investigación-acción concretas. En este trabajo se recogen algunas de las experiencias que nos están permitiendo definir las bases conceptuales, metodológicas y evaluativas de nuestra propuesta pedagógica. Queremos articular la reflexión surgida de la interlocución con diferentes actores: retomaremos lo dicho por los guías, auxiliares de sala, directores de área, profesionales del Área de Educación, Cultura y Curaduría, y representantes de diferentes tipos de público. Nos interesa la dispersión de las afirmaciones formuladas, y no las predominancias basadas en uniformidades forzadas de unas frentes a otras. Hemos organizado la información proveniente del análisis del material recopilado —básicamente encuestas aplicadas a aquellos actores—, en diferentes ejes temáticos que corresponden a preguntas y a problemas.

\* Máster en Museología de la Universidad de Valladolid, España, y Maestra en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como Subdirectora de Educación del Museo de Antioquia.

\*\* Antropólogo de la Universidad de Antioquia, Candidato a Maestría en Ciencias Sociales, Orientación Educativa, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Área de Educación, Buenos Aires, Argentina. Fue Coordinador Pedagógico del Museo Itinerante de Museo de Antioquia entre 2006 y 2008.

## A manera de introducción

El Museo de Antioquia no ha sido ajeno a las dinámicas de la modernidad ni a hechos históricos mundiales y nacionales que han marcado profundamente al país y a la región. Su trayectoria institucional ha dejado su impronta en la vida cultural de Medellín y ha hecho parte del proceso de formación de sus ciudadanos.

Su fundación, a finales del siglo XIX, obedeció, tanto a una preocupación mundial sobre la Nación y la nacionalidad, como a la pregunta por el lugar que se ocupa en el mundo. Esta institución museística ha sido testigo del transcurrir de la historia, de hechos de carácter nacional —la Guerra de los Mil Días, la violencia de los años cincuenta, las dinámicas regionales de industrialización—, y del conflicto urbano durante el auge del narcotráfico en las décadas de los ochentas y de los noventa. No ajeno a estos procesos, actualmente el Museo de Antioquia se piensa de cara a una realidad social y cultural marcada por la globalización, las diferencias y el conflicto sociopolítico local.

También ha apostado por el replanteamiento de la función social y de la responsabilidad educativa de los museos, que trasciende las funciones de conservar, de exhibir y de investigar, tal como lo han promovido la *nueva museología* y la *museología crítica* durante los últimos veinte años. Es así como en la última década nuestra institución se ha fortalecido con encuentros de profesionales de museos, en temas afines a la cultura, al patrimonio, a las identidades y a la memoria, en los que se ha debatido el quehacer del museo y se han intercambiado experiencias con instituciones y con personas de otras latitudes.

El objetivo institucional se fue desplazando de la sola conservación y exhibición de las obras de arte, a la atención y a la formación del visitante; se amplió de forma notable la colección; se institucionalizaron las visitas guiadas a cargo de personas idóneas, y nació una relación muy importante entre la comunidad educativa y

el Museo. Así pues, las acciones educativas del Museo han comenzado a integrarse en los escenarios y lineamientos educativos propuestos desde el municipio de Medellín, y la comunidad del entorno ha sido visibilizada de forma positiva y ha generado la irrupción del Museo en la agenda cultural de la ciudad y del mundo.

## 1. Estado del arte: identificación de ejes temáticos

### 1.1 Eje temático: Formación y Profesionalización

En este contexto, los profesionales del Museo de Antioquia nos hemos formado, en el campo educativo, sobre el ensayo y el error de nuestras propias experiencias, de las ajenas y del autodidactismo, y nos hemos nutrido del intercambio de encuentros con profesionales de museos y de la participación activa en eventos académicos asociados a la relación pedagogía-arte-museo.



Uno de los actores principales en la apuesta educativa del Museo es el equipo de guías y de talleristas. A partir de la necesidad de profesionalización de su actividad, se creó la *Escuela de Guías*, un proyecto que viene operando desde el año 2006, y que busca consolidar y promover un grupo de guías preparado y versátil. Se pretende que sus miembros articulen los conocimientos específicos del discurso expositivo del Museo de Antioquia, con las distintas expectativas y condiciones de los públicos, y que utilicen de un modo dinámico, creativo y consciente las competencias y las habilidades aprehendidas en cuanto a las estéticas, a la historia, a la pedagogía y al manejo de grupos.

Durante el período 2000-2005, la Dirección Cultural tuvo, como uno de sus objetivos, capacitar a los guías en áreas relacionadas con la labor expositiva del Museo, en procura de constituir un grupo de personas con conocimientos sólidos sobre el tema. Para esto se trabajaron tópicos, como el manejo de grupos y la adquisición de técnicas y de habilidades pedagógicas para acercarse a más públicos.

Cabe recordar que entre los años 2004 y 2005 la Dirección Cultural había formado un "Cuerpo de Guías", con el objetivo de consolidar un grupo de facilitadores o mediadores entre el Museo y sus visitantes. Se creó un equipo compuesto por diecinueve guías, los criterios de selección fueron, básicamente, su formación en artes plásticas y su experiencia en manejo de grupos, tanto como docentes o como guías.

Con este cuerpo de guías se trabajó de dos formas. La primera buscaba satisfacer demandas inmediatas que surgían en el grupo, con actividades internas tales como:

- El suministro de información sobre exposiciones temporales y permanentes: fechas, salas, artista, piezas de exposición, objetivos, etc.
- Realización de visitas guiadas: duración, ritmos y formas de abordar a los grupos.
- Socialización de estrategias eficaces para el manejo de públicos.

Para responder a estas inquietudes se realizaban reuniones semanales, en un trabajo de retroalimentación constante.

La segunda forma tuvo que ver con capacitaciones de corte académico por medio de charlas y de conferencias; las primeras se dirigieron particularmente a los guías, y se llevaron a cabo antes de la inauguración de las exhibiciones temporales. Las conferencias, que convocaban a todo tipo de públicos, incluyendo a los guías, fueron dictadas por expertos que aportaron reflexiones sobre las obras, los artistas y su contexto histórico, social y político. En resumen, estas conferencias constituyeron la programación académica ligada a cada exposición temporal, y la contribución formativa del cuerpo de guías.

En el marco de la exposición *Pedro Nel Gómez y su época*, realizada en el año 2005, se llevaron a cabo jornadas de capacitación dirigidas a guías y a todas las personas vinculadas laboralmente con el Museo. El objetivo fue ofrecer una visión amplia del artista y de su contexto. Acompañando la misma exposición, y como un segundo momento, se realizaron ocho conferencias para el público en general.

Es importante destacar que este trabajo de capacitación incluyó una compilación de fuentes secundarias, y la conformación de equipos de trabajo, cada uno con la responsabilidad de desarrollar una de las cuatro problemáticas y técnicas relacionadas con la obra de este artista: muralismo, mitología, arquitectura y escultura. Como resultado de un trabajo colectivo de investigación, se elaboraron guiones temáticos y material didáctico, que fueron el sustrato para el trabajo con los diferentes públicos del Museo.

Esta labor de investigación se aplicó en la creación de la obra de teatro de muñecos "Pedro Nel y el fantasma de la mina", de la cual se realizaron doce funciones, una de ellas en la Fundación Casa Museo Pedro Nel Gómez. Su concepción, producción y montaje estuvo a cargo de un grupo de guías del Museo.

Los logros de iniciativas como esta obra de teatro plantean la importancia de los procesos de formación y de cualificación de los guías, y evidencian los aprendizajes, los reajustes y las reconsideraciones de las políticas internas del Museo. En este sentido, es importante resaltar la reestructuración del Departamento de Educación y Cultura, transformación que se ha materializado en la formulación y ejecución de programas y de proyectos, tales como *Crear en el Museo*, un proyecto dirigido a niños, niñas y jóvenes, que cada vez cuenta con una mayor y mejor participación del grupo de guías en el diseño y en el desarrollo de talleres, entendidos éstos como acciones con las cuales se cumple con un plan didáctico que, a su vez, es una de las estrategias para hacer realidad nuestro proyecto pedagógico.

En el marco del Encuentro Internacional Medellín 2007, MDE07, Prácticas Artísticas Contemporáneas, y a partir de la necesidad de contar con un grupo de guías que acompañaran los diversos espacios expositivos de este encuentro internacional, se creó el proyecto *Escuela de Formación a Guías*, el cual contó con ochenta y cuatro horas de formación en temas relacionados con las prácticas artísticas contemporáneas, antecedentes históricos del evento, y pedagogía del arte; todo con metodologías participativas que propiciaron reflexiones acerca del papel del guía, y que condujeron al desarrollo de guiones de recorrido a partir de los ejes curatoriales y de los espacios expositivos.

Para este proyecto se contó con la participación de cien guías, estudiantes de artes de la Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia - sede Medellín, Fundación Universitaria Bellas Artes; docentes de educación artística que asistían al Aula Taller del Museo de Antioquia; guías del Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, del Museo de Arte Moderno de Medellín y del Museo de Antioquia. Luego de la culminación del Encuentro, siete de los guías más receptivos hacia su labor fortalecieron la Escuela de Guías del Museo.

Actualmente se han definido perfiles, tanto para los guías y para los talleristas, como para el resto de las personas que operan en el Área de Educación, lo cual permite una clara delimitación de responsabilidades y de misiones. Además, para los próximos meses se prepara una convocatoria que fortalecerá el grupo de guías y de talleristas.

Durante los años 2008 y 2009, la Escuela de Guías, como proyecto de formación y de profesionalización interno, ha desarrollado una propuesta articulada a las áreas de Curaduría y de Colecciones, para abordar aspectos museológicos en general y contenidos asociados al Museo de Antioquia y a sus colecciones. De igual modo, busca fortalecer la formación pedagógica y las metodologías del quehacer educativo de los guías y de los talleristas.

## 1.2 Eje temático: Museo y Comunidad Educativa

Cuando se habla de la relación Museo-Comunidad Educativa, se la circunscribe a las estrategias propias de las visitas guiadas; no obstante, esta relación ha de ir más allá, pues el museo se debe entender como una institución de alto nivel científico, un centro productor y transmisor de conocimiento, un foro donde se debate lo pedagógico y lo museológico, y donde, inclusive, se cuestione la historiografía.

Si bien, hasta el momento el Museo de Antioquia no cuenta con un programa articulado estrictamente al desarrollo de actividades en el aula, es decir, que se plantee la visita como un proceso que comprende un antes, un durante y un después, se han desarrollado diversas actividades en diálogo con las competencias ciudadanas y en línea con apuestas lideradas por la Secretaría de Educación Municipal. A partir de la atención a público escolar, especialmente entre los años 2004 y 2008, el Museo ha propiciado las siguientes experiencias:

*El Juego de las tres culturas*: taller de estrategia de roles que busca la comprensión de la identidad latinoamericana y su mixtura, en términos de convivencia y de respeto a la diferencia. En cada taller se refiere el concepto de mestizaje, la idea de mixtura y la valoración que es posible hacer a cada uno de los elementos mezclados. Con esta actividad se pretende exaltar nuestra identidad histórica, étnica y cultural, y su reconocimiento como tal.

La segunda experiencia se denominó *Descubrir el Museo*: se desarrolla durante un recorrido guiado en el que los participantes discuten aspectos relevantes de las obras del Museo, en relación con las competencias ciudadanas. Finalmente, en conjunto, se plantean las conclusiones y las reflexiones generadas. Esta actividad parte de la idea de "cultura" como un acervo propio de cada individuo, resultado de su formación en los contenidos de la tradición y de su entorno. Se busca que cada participante deduzca un conocimiento, una sensación, a partir de sus vivencias y de las reflexiones hechas por los guías.

En consonancia con la anterior actividad, *El Museo de nosotros y de los otros*, definida como una pedagogía vivencial que recoge la historia y la diversidad, busca objetivaciones simbólicas y fenomenológicas.

cas, para motivar la imaginación y la observación, suscitando la pregunta constante sobre el entorno, y desbordando el aula como espacio exclusivo de formación. A partir de diálogos en los recorridos, pretende incentivar la creación de procesos didácticos en resonancia con lo local y con lo actual, incorporando las tecnologías y las mediaciones, favoreciendo el reconocimiento del sujeto con la pregunta y, en consecuencia, partiendo de la propia vida, del territorio y de las costumbres como ámbitos de formación.

Estas tres experiencias confluyeron en el diseño de *Una travesía por el Museo de Antioquia*, herramienta pedagógica desarrollada en el año 2008, que buscaba integrar en una misma actividad las competencias ciudadanas, la lúdica y la discusión, a partir del contenido simbólico de algunas obras exhibidas. En la figura de un juego de mesa, el objetivo es trabajar en equipo, integrando las colecciones del Museo y sus contextos, con las competencias ciudadanas. Los estudiantes debaten sobre lo artístico, lo histórico y lo social, y las competencias ciudadanas aparecen de manera transversal en las preguntas que formula el juego. El eje fundamental de la estrategia se basa en la *responsabilidad social* y en el *sentido de pertenencia*.



Así, la visita guiada, como una más de las propuestas educativas del Museo, podrá sobrevivir al paso del tiempo si aprovechamos las ventajas que otorga su propia dinámica con relación a la labor de la educación formal sistemática. No se encuentra atada a un programa educativo destinado a ser cumplido en tiempo y en forma; tiene la oportunidad de nutrirse de la diversidad cultural de quienes integren sus grupos, cruzando fronteras territoriales, culturales o generacionales; puede valerse de la improvisación, de la espontaneidad y de la personalización, motivos de peso suficiente para no fosilizarse, y constituirse así en una estructura porosa, transformable y transformadora.

Por otro lado, el Museo ha avanzado con programas como el *Aula Taller en Educación Artística CREA*, la *Maleta Pedagógica*, y las *Exposiciones itinerantes*, hecho que nos ha dado muchas satisfacciones y elementos para entender la relación que se puede generar entre la comunidad educativa y el Museo. Sin embargo, aún es necesario hacer mayor énfasis en esta búsqueda para que las acciones no sean una estrategia de un solo lado, sino una acción consciente, propositiva y compartida entre las partes involucradas.

Recientemente se han aplicado estrategias de comunicación directas con la comunidad educativa, tales como la asistencia a los Comités Técnicos de Jefes de Núcleo de Medellín, y visitas a colegios de altas concentraciones de población escolar y a instituciones educativas del entorno, con las que buscamos dar a conocer los diversos proyectos, especialmente aquellos dirigidos a los docentes y a sus alumnos.

### 1.3. Eje temático: Museo, descentralización y comunicación

Con el programa *Barrios amigos*, *Exposiciones itinerantes*, el más reciente, el *Museo itinerante*, nuestra Institución irrumpió en la escena local, departamental y nacional, contactando instituciones y organizaciones sociales vecinas, para

incorporarlas en su agenda. La acción del Museo en estas comunidades ha sido significativa, y se ha consolidado como un factor de construcción de tejido social que permite la creación de un importante grupo de visitantes asiduos al Museo.

Las estrategias de estos programas pretenden que, en la medida en que conoce el patrimonio cultural del Museo, cada comunidad reconozca el suyo, lo construya, lo valore y lo disfrute. La articulación de su cotidianidad por medio de las propuestas expositivas y de los talleres que presenta el Museo está creando puentes comunicativos con grupos representativos de la sociedad.



En los municipios, por ejemplo, se destaca la receptividad de los jóvenes y de los líderes cívicos, a los procesos de montaje y a talleres asociados con las exposiciones; adquieren herramientas que les permiten revertir la experiencia en la comunidad y recrearla con su cultura local. Es todo un proceso de desacralización de la institución en el imaginario juvenil, al que todo museo debe apostar en el cumplimiento de su responsabilidad social.

Por otra parte, el Museo ha ganado terreno en materia de imagen institucional. La celebración a nivel nacional del *Día Internacional de los Museos*, eventos como el *Encuentro MDE07*, y la celebración *Comparsa, faroles y alegría*, le han dado visibilidad entre los habitantes de Medellín y la región. Los medios de comunicación han incluido sus actividades, junto a las de cine, de teatro y a otras ofertas culturales.

Sobre la evaluación de estos grandes eventos debemos manejar todavía cierta reserva, pues no pretendemos conformarnos con convocar a una gran cantidad de visitantes; antes bien, acogemos este factor si se da como un valor agregado de la calidad de la educación ofrecida y recibida. Es necesario, entonces, analizar la misión educadora del Museo de Antioquia, a la luz de las estrategias de inclusión que es capaz de trazar en consonancia con el derecho a la cultura.

Debemos preguntarnos en qué medida el Museo de Antioquia educa para que este derecho sea ejercido y para que la comunidad lo asuma como una necesidad. Nigel Pittman, quien fue jefe del organismo central que supervisa el trabajo de los museos en el Reino Unido, afirma que "La educación en el museo es un elemento demasiado importante como para dejarlo sólo en manos de los responsables del área educativa. Tiene que impregnar a todos los que en él trabajan;

la política del museo es en realidad su política educativa, pues la educación es la componente clave de la razón de ser de los museos."<sup>1</sup>

Es indispensable, entonces, una reflexión autocrítica del Museo, que nos prepare para respetar el principio democrático: que todas las personas, de todas las clases sociales, edades y condición, tienen derecho a compartir el patrimonio cultural de que disponen.

### 1.4. Eje temático: Museografía didáctica

Según el análisis de las herramientas aplicadas a guías, auxiliares de sala y profesionales del Área de Educación, existe un reconocimiento del precepto de la museología, que afirma que el Museo debe propiciar la reflexión del hombre y de su realidad a partir del lenguaje de los objetos, para lo cual es imprescindible la museografía, conformando sistemas de relación que ligan el patrimonio tangible e intangible. Por lo tanto, la Educación y la Museografía deben pensarse en una interacción inseparable y constante que aprovecha los métodos propios de cada exposición y brinda oportunidades para pensar y para examinar la realidad y los imaginarios culturales.



1. Nigel Pittman, citado por Sánchez Mora, María del Carmen, "Los servicios educativos de los museos", en *Revista en línea Dimensión antropológica*, Instituto Nacional de Antropología e Historia de México, <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/index.php?slIdArt=164&cVol=&cTipo=1&cFlag=1&identi=50&infocad=&nAutor=S%C3%81NCHEZ%20MORA,%20MA.%20DEL%20CARMEN> consultada el 2 de julio de 2008.



Una consecuencia que se infiere es la necesidad del trabajo recíproco entre las áreas de Educación y Curaduría, pues está en manos de los curadores que los objetos exhibidos y las representaciones estéticas en el museo conformen un guión que implique un discurso, un relato que genere motivación.

Al conectar las labores del curador y del educador, surgen preguntas fundamentales: ¿El objetivo de las exposiciones es accesible a todos? ¿Qué elementos pueden colaborar en la apropiación del mensaje por parte del espectador? A su vez, los departamentos de educación, y, por supuesto, los guías, se convierten en el nexo con el visitante. Por eso se han de conformar equipos interdisciplinarios que planifiquen las actividades, el diseño de exposiciones, los dispositivos didácticos, los programas de extensión, entre otros aspectos.

En el Museo de Antioquia, los primeros avances en este sentido los han constituido el diseño y el montaje de las salas didácticas de exposiciones, como la dedicada al artista *Santiago Cárdenas*,

en el año 2006, y la retrospectiva de Juan Camilo Uribe denominada *Arte con Sentido Común*, en el año 2007. En el año 2008 se hizo lo propio con las muestras *Agatha Ruiz de la Prada Arte y/o moda*, y *España, Encrucijada de Civilizaciones*, cuya sala didáctica se denominó *Crisol de Mestizaje*.

Estas salas didácticas se desarrollan en el marco del proyecto *Exploradores del Arte*, que recoge los planes didácticos de las exposiciones temporales. Son verdaderos espacios de interacción compuestos por recreaciones de obras, dispositivos lúdicos y piezas documentales que propician el acercamiento al arte y a la historia de manera vivencial; se busca que los visitantes se involucren con los objetos, jueguen con ellos, y les brinden la posibilidad de aprender de otro modo, de interpretar por medio de contextos ampliados de las temáticas asociadas a las exhibiciones.

### 1.5 Eje temático: Museo y públicos

Consideramos que una de las apuestas del Museo es hacer efectivo el "derecho a la cultura", sobre todo para aquellos que de alguna manera son o han sido excluidos de ella. Por esto, nuestra propuesta debe apuntar a la interacción con el Área de Educación y la Subdirección de Curaduría como áreas misionales, y a la formación de recursos que puedan compartir esta postura y trabajar en función de ello.

En el análisis de los diferentes instrumentos aplicados a los protagonistas de nuestro quehacer, es recurrente la necesidad de escuchar a nuestros ciudadanos, saber por qué vienen, por qué no vienen, de dónde vienen, cómo llegan, cómo se enteran de lo que sucede, si les gusta o no lo que hacemos, si se sienten incluidos o no, qué aprendieron, por qué tenemos "unos públicos cautivos", entre otras inquietudes.

Es necesario escuchar con atención las necesidades de nuestros públicos y, desde allí, abrirnos a la acción. La reflexión frente a esta situación, nuestras posibilidades y nuestras carencias para habilitar el diálogo, nos llevan a preguntarnos: ¿Qué ha hecho que nos alejáramos cada vez más de nuestras propias miradas, que perdiéramos la confianza en nuestro criterio y en la posibilidad de participar y de intervenir?

#### Retos actuales

En el equipo de Educación del Museo de Antioquia estamos permanentemente tratando de encontrar nuevas rutas, según nuestros contextos, para que el Museo se perciba y se desarrolle como:

- Multiplicador de experiencias.
- Facilitador del aprendizaje significativo y de las lecturas múltiples.
- Un espacio dinámico, flexible y lúdico.
- Una institución multisensorial y multidisciplinaria.



- Un gestor del conocimiento, con funciones de soporte, planeación, programación, dirección y control.

### A manera de conclusión

Desde estas experiencias y desde el acercamiento con nuestros ciudadanos, nos narramos como un lugar de diálogo, de expresión y de participación. Orientando nuestra mirada hacia un modelo contextual de aprendizaje, en el Museo de Antioquia procuramos ofrecer una experiencia orgánica, integradora, que favorezca la vivencia de oportunidades de aprendizaje significativas con el arte, y un momento de esparcimiento social, lúdico y recreativo.

En este clima, los servicios educativos del Museo también tendrían que asumir funciones, como:

- La formación constante, en materia educativa, de los miembros del Área de Educación, reconociendo que esta actividad ha estado en manos de estudiantes de carreras afines o de personal sin formación específica, y que es necesario contribuir a la profesionalización y a la especialización en educación en el ámbito museal.
- La participación activa de todas las áreas, tanto las misionales como las de apoyo, para asumir el museo como un ente que exige transversalidad de saberes, de capacidades y de estrategias.
- La colaboración con otras instituciones educativas, académicas y sociales, para integrar redes de trabajo, aprovechar recursos y compartir aprendizajes. ☐

### Bibliografía

SÁNCHEZ MORA, María del Carmen, "Los servicios educativos de los museos", en *Revista en línea Dimensión antropológica*, Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/index.php?sIdArt=164&cVol=&cTipo=1&cFlag=1&identi=50&infocad=&nAutor=S%C3%81NCHEZ%20MORA,%20MA.%20DEL%20CARMEN> (consultada el 2 de julio de 2008.)

### Fotografías

P 72. Juego *Una travesía por el Museo de Antioquia*, 2008.

P 75. Actividad *Crear en el Museo*, 2008.

P 76. Taller *Crear en el Museo*, 2008.

P 77. Sala Didáctica *Crisol, Mestizaje de Culturas*, de la exposición *España, encrucijada de civilización*, 2008.

P 78. Exposición de socialización del proyecto *Crear en el Museo*. 2008.

P 79. Participante proyecto *Niños y Niñas en torno al Arte*. 2008.

P 80. Actividades en el taller de artística *Crea*, 2008.



HOMBRENACALLE, John Fernando Gutiérrez. Exposición ENTREGA TRECE, MUJUA, 2009

