Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Maceira Ochoa, Luz

Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 30, núm. 1, 2008, pp. 47-76

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Pátzcuaro, México

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545098002

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas

▶ Luz Maceira Ochoa

Los museos ofrecen posibilidades muy variadas de contacto con realidades distintas a las propias y genera intereses, deseos, reacciones y dinámicas personales y sociales de lo más diversas. Las visitas a los museos generan multitud de interacciones (con los objetos, con los espacios y con otras personas) y detonan sensaciones, emociones, recuerdos, etc., que a través de una adecuada mediación pueden convertirse en experiencias significativas de aprendizaje para personas jóvenes y adultas. Las reflexiones que se presentan son resultado de un trabajo de investigación basado en la observación en salas del Museo Nacional de Antropología y del Museo Nacional de Historia, ambos en la ciudad de México. La autora propone valorar y explorar el amplio potencial educativo de los museos en la EPJA, que va desde la reafirmación de contenidos hasta la construcción de identidad, pasando por la experiencia estética y lúdica, elementos fundamentales de la museografía.

Introducción

La educación de personas jóvenes y adultas (EDJA) puede ser sumamente compleja si quiere mirarse desde una óptica amplia e incluyente. Graciela Messina (2005) ha recordado ya que se compone por personas dedicadas tanto a la alfabetización y a la educación no formal, como a la capacitación e instrucción, y a la educación superior, que incluye incluso la misma formación de formadores y formadoras; abarca así desde la educación básica hasta la especializada, y un amplio abanico de temas, de modalidades y de sectores. Proponer prácticas y teorías útiles para un campo tan heterogéneo es difícil. Sin embargo, analizar las potencialidades formativas de un contexto específico, y reflexionar sobre la multiplicidad de opciones que puede brindar al campo de la EDJA es una tarea más sencilla y que puede resultar útil. En este sentido me propongo analizar las características del museo como un espacio formativo, identificando algunas de las implicaciones pedagógicas para la EDJA y suponiendo algunas prácticas concretas o campos de aplicación particulares.

Esta reflexión parte de un trabajo de documentación y empírico en el que he observado a los públicos de todas las edades en las salas de dos grandes museos mexicanos: el Museo Nacional de Antropología (MNA) y el Museo Nacional de Historia

(MNH).[1] Durante las más de 115 horas de observación directa de las personas en las salas de estos museos, he podido reconocer múltiples experiencias que tienen lugar en ellas, cuyo potencial educativo es muy amplio, y cuyo reconocimiento y debate pedagógico son muy limitados, y más si se trata del público joven y adulto. Al menos en América Latina ni los estudios de museos ni las discusiones educativas han generado una reflexión sistemática sobre la formación de personas jóvenes y adultas en los museos.

El debate mismo sobre la educación en general dentro de los museos es restringido. Una de las razones que explica esto es que las definiciones oficiales o usuales del museo ubican entre sus funciones específicas: recopilar, documentar, investigar, preservar, exhibir y difundir el patrimonio natural y cultural de la humanidad. La función educativa del museo, o es tan obvia que no ha sido definido como tal, o se reconoce como una de las finalidades que se subsumen dentro del borroso término de "difusión del patrimonio". No obstante esta situación ambigua de la función educativa del museo en términos de sus definiciones y funciones prioritarias, la creación de los museos desde sus orígenes ha cumplido la tarea de "ilustrar", y en concreto, en México y en muchos otros países ha implicado desde el inicio una misión pedagógica más o menos clara. Estas instituciones han echado mano de distintos medios para consolidar esa misión, entre ellos, mediante la creación de departamentos o áreas del museo relacionadas con la educación. De igual manera, en las discusiones más recientes empiezan a reconocerse el aprendizaje, la educación, y la recreación como funciones en sí mismas del museo, pero estas incorporaciones son nuevas y no han dado paso todavía a una fuerte corriente reflexiva en torno a ellas.

Una debilidad de las áreas educativas en museos mexicanos —al menos los adscritos al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH),[2] aunque por la información bibliográfica parece que no es exclusiva de éstos ni del caso mexicano—, es que los departamentos de servicios educativos han tendido a priorizar la atención al público infantil, y/o a establecer una conexión del museo y sus contenidos con la educación escolar básica;[3] se excluyen así temas, actividades y sectores de los "servicios educativos" que ofrecen permanentemente los museos, y por tanto, se acotan los debates y reflexiones a cierto tipo de públicos y de actividades.

---

1 Este trabajo es parte de mi investigación doctoral en curso, realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).

2 Se considera que de los museos de México, los que tiene a su cargo el INAH, destacan tanto por su número como por la importancia de los recintos y de las colecciones que albergan. Según el último *Diagnóstico de Infraestructura Cultural* del país, el INAH tiene a su cargo 113 museos: 5 nacionales, 20 regionales, 41 locales, 42 de sitio, 3 comunitarios y 2 metropolitanos (CONACULTA, 2007: 87).

3 La información sobre los museos del INAH surge de las entrevistas que realicé a las jefas de las áreas de Servicios Educativos del MNA y MNH, de charlas con asesoras educativas que laboran en dichas áreas, así como de la Coordinación Nacional de Comunicación Educativa del INAH, y del análisis del *Programa de Trabajo 2001—2006* del INAH.

Si bien las tareas directas de esas áreas no son el único medio para ofrecer alternativas educativas a los públicos del museo, pues existen otros recursos como actividades paralelas (conferencias, talleres, cursos, etc.), materiales didácticos, y publicaciones, entre otros, sí es verdad que la labor sistemática del museo que se vincula a la educación se dirige mayoritariamente a la población infantil/escolar. La afluencia de los grupos escolares a los museos implica una demanda que rebasa por mucho la capacidad de los departamentos de servicios educativos, atender su demanda es ya una labor titánica, no se diga mejorar la calidad de la atención que se presta —ya sea directamente o a través de apoyos y orientaciones para docentes con la finalidad de que lleven a sus grupos escolares al museo y desarrollen alguna actividad específica dentro de éste— ni mucho menos innovar en las prácticas y servicios que se ofrecen.

La museología asume que en los museos se manejan distintos niveles de comunicación discursiva a los que se recurre para cumplir su tarea de divulgación, y uno de esos niveles es el didáctico, que implica brindar información organizada y sintetizada, recursos para interpretar los temas, y otros medios para ofrecer una lectura determinada de la información que se busca difundir (Witker, 2001: 16). El cedulario y otros apoyos en sala son también otra forma de actuación pedagógica del museo.

Además de estas dos líneas de trabajo educativo que se reconocen como tales, y que responden en mayor o menor medida a las necesidades y condiciones de algunos públicos, planteo que las exhibiciones en sí mismas son también un recurso importante para el aprendizaje, y que el museo es un lugar que favorece algunas prácticas y experiencias cuyo potencial formativo es significativo para personas de todas la edades. Siendo que la población adulta y joven ha sido más o menos excluida de los debates generados al interior del museo sobre la educación, me interesa aquí reflexionar al respecto.

Una mirada a la educación y los museos

La introducción anterior ubica de manera general la comprensión acotada de la educación en los museos desde el debate museológico y de la mayoría de las prácticas educativas que tienen lugar en ellos. Es importante completar el panorama pues tipos de museos hay muchos, y la reflexión sobre sus relaciones con la educación es desigual, y se da también en otros campos.

Aclaro que hablo aquí de la educación en términos amplios. Si bien algunas discusiones ubican la intencionalidad como un factor clave de los procesos educativos, yo considero que cualquier situación o práctica que derive en un proceso que genere la incorporación de elementos en la subjetividad del actor, es decir, que genere un

aprendizaje, es un proceso educativo, más allá de que haya tenido un origen intencional o no. Incorporo reflexiones integradas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la formación, las interacciones sociales, etc., para mirarlas desde un ángulo formativo, aunque no siempre didáctico, a fin de poder identificar otras potencialidades del museo, más allá de una mirada tradicional desde la que no se podrían encontrar muchos alicientes para la EDJA en los museos.

Una parte importante de los trabajos que usualmente analizan la educación y los museos se ubican, como ya lo dije, en el marco de la educación básica, y/o en el campo de la educación informal. Estos últimos pretenden comprender la interrelación entre procesos cognoscitivos y socioculturales, y es común que se investigue el contraste entre el aprendizaje en escenarios educativos formales y los no escolares; así como el aprendizaje en escenarios de difusión de la ciencia y la cultura, como son algunos de los museos (Mejía, 2005: 6). En este sentido, los estudios indagan principalmente el vínculo educación-difusión-entretenimiento, las interacciones que se dan en el museo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en éste, y la influencia del medio sociocultural en los museos. Es más frecuente que estos trabajos se concentren en museos de ciencias, y si acaso, en museos de arte.

Esto puede deberse a que los primeros son en la mayoría de los casos y de acuerdo a algunas de las clasificaciones museológicas, museos interactivos, son "centros de exploración" diseñados para que los públicos se involucren sensorial, mental y manual-corporalmente de manera activa con los dispositivos museográficos. Asimismo, en muchos casos estos museos se han relacionado con el sistema escolar, integrando contenidos de los planes de estudio oficiales, y sirviendo de apoyo didáctico. Y en el caso de los museos de arte, puede deberse al hecho de que están más asociados directamente al esparcimiento.[4] En cambio, los museos antropológicos, que son el tipo de museos al que corresponden los dos aquí analizados, suelen estar al margen de esas reflexiones educativas.

Se clasifican como museos antropológicos aquellos que centran sus temas y colecciones en torno a la humanidad y su evolución histórica y cultural. Comprenden museos de historia, de arqueología, y de etnografía. Desde la museología se reconoce que trabajan a un nivel simbólico, pues entre sus objetivos está el representar y generar rasgos identitarios propios de cada cultura o nación, por lo que se han estudiado

4 En lugares como Gran Bretaña la reflexión educativa sobre las galerías y los museos es enorme. Existen además proyectos y organizaciones que trabajan específicamente los temas de aprendizaje y educación en museos de arte, desarrollando programas con sectores de diversas edades. Esta producción no la he visto incorporada a la reflexión y práctica museológicas ni pedagógicas en nuestro contexto.

mucho más en su función de dispositivos ideológicos que como escenarios educativos, como si la "ideologización" no implicara un proceso educativo.[5]

Los museos nacionales mexicanos contemporáneos, creados entre las décadas de 1940 y 1960, han promovido una identidad nacional a través de la idea de continuidad con el pasado y de la integración de lo arqueológico, lo histórico y lo etnográfico en ésta, además de recurrir a la exhibición, en un mismo sitio, de objetos provenientes de distintos lugares del país "reflejando ciertos valores y concepciones sobre el tiempo histórico, el orden político y el desarrollo económico" (CONACULTA, 2007: 87). ¿No serán estos valores que se reflejan en el discurso del museo un contenido educativo?, ¿no será el museo un dispositivo didáctico para aprender dichos contenidos? Yo creo que sí. Considero que los museos y sus contenidos disponen un contexto de aprendizaje, promueven ciertas interacciones y prácticas que resultan formativas, ¿cómo pensar que esto no sucede? Se asume que "los museos constituyen herramientas esenciales para el desarrollo individual y colectivo, para la toma de conciencia de sí mismo, del sentimiento de ciudadanía y de identidad comunitaria" (Alderoqui, 1996: 31; Domínguez, 1999: 126), que "los museos forman, reflexionan y refuerzan los valores y la identidad de las comunidades a las que se dedican" (Conclusiones sobre la Cumbre de los Museos de América 1998, citado por Domínguez, 1999: 126), más no hay un análisis de cómo es posible esto, de cuáles son las estrategias y medios que apoyan dicho proceso formativo.

Hay algunos estudios que destacan que las exhibiciones y las actividades educativas de los museos reflejan los supuestos culturales acerca del aprendizaje, se delinea así el entorno de aprendizaje y el tipo de experiencias posibles de acuerdo con contexto cultural, pues las exhibiciones son "en sí mismas un objeto cultural", seleccionan temas, expresan ciertos valores y creencias, suponen un diseño y códigos particulares, así como la realización de ciertas actividades siempre respondiendo a la cultura a la que están dirigidas o en la que se insertan, consideraciones culturales que tienen implicaciones pedagógicas para los museos (Duensing, 2005: 22).

Aunque está claro que el museo es un espacio/recurso de aprendizaje que responde a lógicas culturales particulares, la comprensión del aprendizaje en el museo es aún limitada y parcial en los ámbitos educativos y museológicos, por lo que su análisis establece múltiples desafíos e interrogantes pedagógicos y educativos de muy diversa índole. Profundizar en la comprensión de este escenario, y reconocer sus aportes para

5 No ignoro que desde algunas ópticas se considera que no todo aprendizaje es "educativo" en tanto no todo aprendizaje redunda en el desarrollo humano o en una potenciación de la persona, no obstante, dejo fuera en este momento una valoración sobre los resultados de un posible proceso de aprendizaje, para reconocer que la formación identitaria e incluso el trabajo de ideologización, en tanto suponen la incorporación de elementos subjetivos, implican cierta conformación del sujeto, son procesos educativos.

la EDJA, es una tarea que puede ayudar a abrir la noción y comprensión del hecho educativo, para integrar en estas nuevas dimensiones, estrategias y escenarios que lo potencien, y a diversificar los recursos y espacios para la EDJA.

Personas jóvenes y adultas en los museos

Al menos en los dos museos estudiados puede resultar sorprendente la cantidad de visitantes jóvenes y adultos que los recorren cotidianamente, más allá de turistas extranjeros. Cualquier día de la semana, sea de mañana o tarde, se puede encontrar alguna pareja joven o adulta recorriendo el museo, un pequeño grupo de mujeres, un grupito de jóvenes disfrutando de un rato de ocio, algún señor solitario aprovechando algún tiempo que tiene libre en su horario o que va a buscar alguna información para un estudio. También van grupos de estudiantes de universidad a hacer alguna tarea o a recibir alguna clase frente a determinada vitrina. Asimismo en el contexto de las visitas de grupos escolares de educación básica asiste un número considerable de personas adultas al museo, más si el grupo escolar es de una localidad externa a la Ciudad de México —donde están los museos estudiados—: además del personal escolar que organiza la visita, abuelas, mamás, tías, hermanos y hermanas, algún papá o abuelo de los niños y niñas del grupo, más los novios de las maestras, se suman con frecuencia a la visita escolar al museo. De igual manera, con el pretexto de alguna tarea escolar, a lo largo de la semana muchos padres y madres acompañan a sus hijos e hijas en el museo. La visita familiar al museo en el contexto del paseo recreativo es sumamente frecuente en fines de semana, vacaciones y días festivos. También he visto personas adultas que van al museo como parte de algún grupo de estudios, de comisiones diplomáticas, de programas culturales, o incluso por una celebración particular como el 10 de mayo. Es decir, personas jóvenes y adultas hay por montones en los museos, por los motivos más variados y en situaciones sumamente diversas, y están ahí a pesar de que no haya un programa o recursos específicos para atenderlos,[6] o tal vez gracias a ello se da una plena libertad en su acceso y recorrido.

Independientemente de lo que el museo pudiera ofrecer a esta heterogénea población, creo que el museo es un espacio que en sí mismo dispone condiciones que

6 En algunos países europeos he observado que los museos son un espacio importante para las personas de la tercera edad y también para las mujeres adultas. Ya sea individualmente o en grupos, hacen recorridos guiados por los museos con mucha frecuencia. En México no he observado esta afluencia "masiva" ni tan organizada ni asidua de los grupos de personas adultas al museo, ni mucho menos de grupos de la tercera edad, lo cual puede explicarse debido tanto a la falta de programas específicos de los museos para atender este tipo de público, como a las políticas sociales más generalizadas de desatención a estos sectores. Esta falta de grupos organizados de personas adultas y mayores no implica que no se encuentren entre el público ocasional de los museos.

pueden generar situaciones altamente educativas y cuya incorporación en las muy distintas prácticas de la EDJA sería relevante.

Algo importante que señalar es que esas personas jóvenes o adultas que asisten al museo individualmente o como parte de un grupo familiar, escolar o de cualquier otro tipo, suelen adentrarse en el museo y establecer una relación personal con sus contenidos, desarrollan una dinámica propia más o menos relacionada con la del resto de sus acompañantes. Esta situación la he observado en personas de todas las edades y en casos donde los motivos para estar en el museo eran sumamente dispares, lo sorprendente y rico es que finalmente hay aunque sea un momento, aunque sea una pieza, aunque sea un tema, que permite a las personas hacer un alto e involucrarse en un espacio—tiempo particular, en una experiencia especial, distinta a la cotidianeidad y de carácter estético, emotivo, intelectual, y/o ritual. He visto madres o padres que se olvidan por un lapso de voltear a mirar donde están sus hijos/as al sumergirse en la observación de una vitrina o la lectura de una cédula, docentes que se sustraen a su tarea de disciplinar al grupo por estar mirando algún objeto, parejas que no escuchan a sus acompañantes al admirar o ver alguna pieza, personas adultas que no se enteran de las curiosas o erróneas interpretaciones de los niños y niñas que acompañan por estar inmersas en sus propias interpretaciones de la exhibición, visitantes ajenos o ajenas al resto de lo que sucede en la sala del museo. Encuentro que prácticamente todas las personas se concentran, aunque sea por un tiempo corto, en una dinámica de interacción con el museo que trasciende o incluso trastoca otras dinámicas y relaciones personales cotidianas.

Esta experiencia de interacción con el museo es potente en sí misma, es también la puerta de entrada a otras interacciones y formas de involucrarse con el museo, y es además un indicador de que las visitas pueden ser mejor acogidas entre personas jóvenes y adultas de lo que se piensa.

El museo como contexto educativo y detonador de aprendizajes

Considero que todos los museos, pero aún más los del tipo aquí analizados (antropológicos), tienen una fuerte carga política en tanto tratan con contenidos y valores relacionados a visiones específicas de la sociedad, de la evolución humana, del desarrollo de las naciones o pueblos, etc., es un contenido que difícilmente se escinde de la ideología, y que influye en la construcción y formación de imaginarios y de subjetividades, sean nacionales, étnicos, de género, de clase, entre otros. En este ensayo voy a omitir la reflexión crítica respecto a esto, que podría considerarse un posible producto del apren-

dizaje.[7] para concentrarme en las prácticas y procesos de aprendizaje que tienen lugar en los museos, y que si se incorporaran de forma más sistemática a ciertos procesos educativos, resultarían útiles para diversos proyectos de EDJA.

Estas prácticas y procesos de aprendizaje están en profunda interrelación con las características del museo, del escenario en sí mismo, cuya naturaleza y disposición permiten que se den esas prácticas que reconozco. Algunas de estas características que he identificado del museo, es que es un "espacio múltiple", un espacio donde se establece una tensión entre lo público y lo íntimo, un espacio donde el contacto con éste se da en momentos o destellos, un espacio que permite la autonomía.

Me centro en una de esas características del museo, la de ser un "espacio múltiple", para identificar su potencial para las prácticas y procesos de la EDJA al constituirse en un contexto que puede detonar situaciones de aprendizaje diversas que pueden favorecer aprendizajes de lo más variados: de cognoscitivo, social y actitudinal.

a. Museo: espacio múltiple y propicio para el proceso de aprendizaje

Un primer aspecto que resaltar del museo es su complejidad. Éste es un *espacio múltiple* y con esto remito a varios aspectos: la atención a un sinnúmero de expectativas e intereses, la oferta de recursos de comunicación multimodales, el desarrollo de variadas formas de involucramiento y participación, la posibilidad de mirar las cosas desde múltiples ángulos, y de favorecer el encuentro con grupos y personas diversas.

El museo responde a necesidades múltiples y sumamente variables, los motivos por los que las personas jóvenes y adultas acuden a éste varían enormemente: desde consultar una información o ayudar a algún familiar menor con alguna tarea, hasta disfrutar de un momento de recreación; pero más allá de esos motivos iniciales, el museo ofrece recursos para satisfacer intereses que se van generando durante el recorrido. Como lo dije, el museo es un espacio donde se logra generar atracción y relación con la exhibición, los temas u objetos que pueden resultar de interés son sumamente diversos. En mis observaciones he notado que con frecuencia se da un proceso de apertura o de creación de nuevos intereses mientras se recorre el museo, se va dando paso a la curiosidad conforme se encuentran cosas que resultan de interés o se va conociendo lo que ofrece el museo. Un ejemplo de mis observaciones en campo es el siguiente:

7 Este asunto lo he tratado en otros trabajos: Luz Maceira Ochoa, *Patrimonio: visiones y funciones que revisar desde la perspectiva de género*, ponencia presentada en el "Encuentro Académico 2007: Investigar para documentar o documentar para investigar. La construcción del conocimiento artístico nacional", CONACULTA-INBA, Centro Nacional de las Artes, México, DF, 23 de agosto 2007, "Educación, género y feminismo en los lugares de la memoria", *Revista GenÉros,* Núm. 3, Época 2, año 15, Universidad de Colima. Colima, marzo-agosto 2008, pp. 7-20, y "Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas", *La Ventana. Revista de Estudios de Género,* No. 27, Universidad de Guadalajara, Guadalajara. Julio 2008 (en prensa).

Se acerca una familia (señor, señora, dos niñas pequeñas y un niño) a la entrada de la sala mexica en el MNA, y se quedan en el límite, sin entrar a la sala. Leen la cédula que está afuera de la sala. El señor y la señora se turnan para leerla en voz alta y para seguir con el dedo los renglones.
Niño — "¿Vamos a entrar?"
Señor — "No, ya con esto que vimos ya podemos hacer la maqueta".
Señora — "¿No es ése el calendario azteca?" (señala con el dedo hacia el fondo de la sala).
El señor afirma con la cabeza. Se dan la vuelta y se dirigen hacia el camino de salida del museo. En el trayecto entran a una sala. Es una sala sobre las culturas de Oaxaca. Lo primero que llama su atención es un mapa grande en donde están identificados todos los sitios arqueológicos de la zona. El señor y la señora se ponen a verlo y a tratar de localizar algunos sitios: "¿dónde está Huatulco?", "¿dónde está…?". (La señora dice que su papá podría ayudarles a ubicar los lugares mejor pues conoce muy bien la región. Después de estar largo rato frente al mapa, recorren toda la sala, deteniéndose en la mayoría de las vitrinas, haciendo comentarios sobre la comunidad de origen de la familia, sobre los objetos expuestos, etc.).

Cuando la gente se encuentra en el museo por motivos particulares, más allá de la recreación o el ocio, no es inusual que el propósito inicial de la visita o el interés que la motivó se cumplan rápidamente, sin embargo, se disparan otros intereses ya sea porque se establece un vínculo emocional, se encuentra alguna información significativa, se reconoce algo, se detona alguna experiencia estética, etcétera.

Otro aspecto más del museo como espacio múltiple tiene que ver con que la museografía ofrece distintos niveles de información que configuran un abanico de opciones a los que la gente reacciona diferenciadamente. Esto es algo característico de los museos contemporáneos que, como ya había señalado, intentan establecer varias formas de comunicación y manejar distintos niveles de información, sin embargo es importante relevarlo en términos de un espacio educativo, pues lo identifica con un espacio en donde formalmente se ofrecen recursos multimodales[8] para la comunicación.

8 Dos aclaraciones: 1. El análisis del proceso educativo como un proceso multimodal supone reconocer la variedad de recursos semióticos que operan en éste complementándose de muchas maneras. Estos recursos son parte de un proceso dinámico de construcción e intercambio de significados a partir no sólo de lo que se dice, sino, por ejemplo, de la manera en que se dicen, de las cosas con las que se relacionan, y de otras redes de significados que se ponen en juego por medios verbales y no verbales: comunicación visual, gráfica, auditiva, discursiva, gestos, movimientos, acciones, etc. Estas formas de comunicación se van utilizando en las interacciones sociales de manera combinada construyendo los sentidos y formas de representación de lo que se comunica. No hay que pensar que las posibilidades de ver, escuchar y leer algo son opciones aisladas, rígidas y desintegradas, o si acaso una mera suma de actividades que nadie cumple en el museo debido a que implican mucho tiempo (Rico, 2004), sino más bien un conjunto de recursos que se apoyan entre sí y que se eligen y combinan en un proceso activo. 2. Si bien podría decirse que toda interacción es multimodal, en términos educativos aún es muy reciente el estudio y uso de los recursos multimodales. En la escuela tradicional aún suele pensarse que el discurso es el medio central de enseñanza-aprendizaje y aunque de hecho haya otros recursos en juego, como el lenguaje no verbal, el uso de diagramas o dibujos, etc. se utilizan de manera informal, poco sistemática, y subordinada a los medios discursivos (véase Bourne y Jewitt, 2003, y Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001).

El principal medio de comunicación son los objetos musealizados (dioramas, esculturas, joyas, pinturas, muebles, vestimenta, objetos, fotografías, gráficos, maquetas, mapas, videos, música, cantos, etc. en vitrinas, aparadores, escenarios, etc.), es decir, signos visuales, espaciales, sonoros, que son medios no racionales o sensoriales. La comunicación de los símbolos, centrada en los objetos, es directa, los públicos acceden directamente a ellos sin requerir de otra mediación, aunque pueda haberla. Otros recursos de apoyo a la comunicación son el cedulario y diversos "apoyos didácticos" (hojas de actividades educativas, folletos, guías, etc.) que constituyen signos lingüísticos o textuales, información "cientifizada", supuestamente graduada para ofrecer distintos niveles de información. Estos dispositivos, que no son los más utilizados, son racionales. A pesar de su carácter racional, cumplen con una función meramente informativa y no analítica ni explicativa. Otro medio de comunicación de que dispone el museo es su personal, que ofrece charlas introductorias y visitas guiadas que constituyen explicaciones orales de carácter informativo, además de promover algunas actividades (trabajos en equipos, juegos, visitas dramatizadas) complementarias a la comunicación.

A partir de esta gama de medios de comunicación, en el museo se lee, se escucha, se observa, se ven videos, objetos, imágenes, etc., pero además, he observado que se recurre a otras personas para obtener información: se comenta, se comparte con las y los acompañantes. Es decir, a los dispositivos comunicativos del museo con los que los públicos interactúan, se suman los que espontáneamente genera la gente entre sí y a propósito de lo que sucede en el museo: gestos, preguntas, apreciaciones, comentarios de todo tipo son comunicados entre quienes hacen el recorrido conjuntamente, establecen una interacción multidireccional.

Sobre las respuestas de la gente a los recursos propuestos por el museo identifico que hay una gran parte del público a la que le basta mirar los objetos, atiende principal o exclusivamente al lenguaje visual de la museografía, y particularmente a los objetos de la colección y dioramas, es decir, a lo que está en las vitrinas, pues hay otros apoyos audiovisuales (fotografía o video) que hasta donde he visto son poco usados en comparación con el resto. Hay otra parte de los públicos que recurre en distinto grado a los apoyos del discurso verbal —oral o escrito— que ofrece el museo, algunas personas sólo leen los títulos del cedulario, otras leen títulos y algunos párrafos de éste, y otras menos leen toda la información disponible con mayor o menor grado de dificultad y con diferentes resultados. Aquí es importante decir que no hay una correspondencia estricta entre la edad y las prácticas distintas de lectura del cedulario, he visto niñas y niños pequeños esforzándose en leer toda la información de una cédula, y he visto también personas adultas que las omiten o que leen sólo el título. Por ahora aventuro como consideración la idea de que el recurrir a uno u otro de los medios por los que se ofrece la información tiene que ver, por un lado, con el estar o no habituado/a a éste, y la práctica de la lectura ciertamente no es un recurso cotidiano de la mayoría

de la población mexicana, el siguiente ejemplo muestra la distancia que hay de algunas personas adultas respecto a ésta:

> Están en la sala una señora y dos niñas como de 12 y 3 años. La señora está copiando en un cuaderno una de las cédulas, la niña grande está junto a ella, leyendo la cédula en silencio, y la pequeña está pegando la cara a una vitrina. Las dos niñas se alejan y la señora se queda copiando las cédulas. El custodio se acerca, la señora le pregunta algo, y él dice:
> "Léalo otra vez todo completo, y le va a entender, no se pesca a la primera, a veces a la segunda. Lea esto de aquí y esto (indica algunas secciones de las cédulas). Al cabo tiene todo el tiempo del mundo, apenas son las 3:00 p.m. y está tranquilo todo".

Ese "no se pesca a la primera" refleja que aunque el museo pretenda ofrecer una información sencilla, tener poca práctica en la lectura puede dificultar la comprensión de textos supuestamente básicos. Este punto no es parte del argumento central, sirve sólo para pensar en una de las varias razones por las que el discurso verbal escrito no sea central en la interacción de la gente con el museo. Considero más bien que la cercanía cotidiana respecto a una forma de comunicación o de aprendizaje, aunque puede ser importante, no es lo central en la relación con el museo; con sorpresa he observado que recursos de apoyo como los videos y algunos juegos en pantallas no resultan atractivos para la gente de ninguna edad, y menos aún para el público infantil, supuestamente "atrapado" en estos medios. Creo más bien que el museo es un espacio para mirar, en éste la gente prioriza la observación, a las personas les gusta mirar las escenografías que se montan para "teatralizar el patrimonio" (*cfr.* García Canclini, Morales), disfrutan observar los detalles de las piezas, el ver el objeto realzado mediante recursos museográficos, con lo que se tiene la posibilidad de experimentar una experiencia distinta y peculiar de construcción participativa de sentido que no es fácilmente repetible en otros medios, la cual tiene además una dimensión estética intensa y que resulta fundamental para las personas. [9]

Vale resaltar que el predominio de la visualización no sólo es una característica de la sociedad contemporánea que desplaza a otros medios de comunicación, como la pa-

9 Ese carácter especial de la actividad en el museo se relaciona con el carácter especial del museo mismo. Los museos suelen tener una dimensión sagrada-ritual —son santuarios de la identidad y del saber—, expresada tanto en su arquitectura monumental y emblemática, en la disposición física y simbólica del espacio –el museo tiene su propio plano, su espacio físico y social con sus propias reglas y lógica, es un "microcosmos de creencias acerca del orden del mundo" y la historia "y del lugar del individuo en él" (Duncan, *cit. pos.* Magalhães, 2005)— y a través de recursos físicos marca un límite con el mundo exterior y crea un tiempo—espacio particular que denota su sacralidad. La función política y científica que cumplen los museos con toda legitimidad social es otra expresión de su carácter simbólico-ritual. A esto se suma el hecho de que recurren a contenidos y códigos emotivos, que disponen psicológicamente para una experiencia simbólica. Además, suelen visitarse en espacios—tiempos que se sustraen a la vida cotidiana y constituyen ocasiones especiales. Todo esto ayuda a configurar una experiencia particular de profundas dimensiones simbólico-rituales.

labra (*cfr*: Sartori), sino que en el museo tiene además una fuerza central. El museo se ha constituido a sí mismo como un "escenario de pensamiento visual" al haber hecho del "ojo un órgano todopoderoso" (Morales, 2003) y de la prohibición del contacto físico con los objetos sus ejes rectores a partir de los cuales se ha establecido una racionalidad y una relación "dialéctica de diferenciación y complementariedad" entre el lenguaje y la mirada. Ha dotado a los objetos, a través de la museografía, de una "aparente sensualidad" que convierte el mirar la exhibición en algo atractivo y fomenta el "ojo curioso y ávido de conocimiento" (*ídem*). Frases como: "quiero ver", "déjame ver", "mira", "¿ya viste?", etc. son de las más frecuentes en las interacciones en el museo. Uno de los posibles aspectos que otorgan una cualidad especial a la experiencia lo destaca la jefa de servicios educativos del MHN:

> ¿Cuál es la riqueza, por ejemplo, si tú vas al Alcázar? Que […] vivan lo que es el Alcázar. […] Les digo a unas maestras: "ustedes tienen que capitalizar, cuando hagan su recorrido y entren a la recámara de Porfirio Díaz, pregúntenle a sus niños cuándo han entrado a la recámara de un presidente[…] ¡nunca!", entonces eso es lo que es único, el video lo pueden ver en la sala de su casa, entonces yo creo que son cosas distintas.[10]

La singularidad de los espacios y exhibiciones, su valor social, simbólico o estético rodean de un significado especial la visita al museo y del mirar en éste, convirtiendo el ver en una experiencia intensa que no se trata sólo de actos visuales, sino de presencia y de participación, de ser parte de un espectáculo o adentrarse en una representación o incluso una realidad distinta, material y/o simbólica.

El museo ofrece también muchas y distintas posibilidades de involucración y de atención de los públicos. Aunque el museo suele pensarse como un espacio rígido, silencioso y a veces incluso un poco inhóspito, yo he observado que es utilizado y sentido de maneras flexibles y que en la práctica es un espacio que genera procesos participativos en tanto es un lugar para ser recorrido, visitado, andado, explorado,[11] y mirado-interpretado.

La primera forma de contacto es la mirada. Reitero que mirar es una forma de participar, no es algo pasivo o una respuesta meramente fisiológica, sino que puede considerarse un acto en tanto la mirada remite a la significación, mirar es un acto cultural que se inscribe en un contexto histórico—social e individual desde el cual se prioriza, selecciona, comprende e interpreta aquello que se mira. Además, es una forma de presenciar algo, de integrarse en un tiempo—espacio, en un escenario, en una/otra realidad.

10 Entrevista a la Jefa de Servicios Educativos del MNH, 13 de noviembre 2006.

11 El tema de recorrer los espacios, de la experiencia corporal de ir cubriendo territorios, de caminar como una forma de participar se inscribe también en la dimensión ritual. Sobre el recorrido en los museos como práctica ritual *cfr*: Maceira, Magalhães.

Algunas posturas no reconocen o cuestionan la importancia de la mirada en términos educativos. Se concibe como un mero complemento del proceso racional de aprendizaje a través de las palabras y la verbalización (Magalhães, 2005: 60), se ha señalado que "la apreciación de los objetos y el aprender a través de ellos ha quedado relegado por el predominio de la instrucción verbalista y libresca" de la escuela, e incluso se duda de que el público "esté preparado para ver lo que se exhibe" (Rico, 2004). Hago varias aclaraciones y posicionamientos al respecto: si bien hay muchas críticas que comparto sobre la posibilidad de los objetos en sí mismos de transmitir significados sobre los grupos o hechos que supuestamente representan, sobre su capacidad de comunicar directamente los conocimientos sobre la realidad de la que provienen (Moral, 2004), esto no obsta para que los objetos detonen procesos de construcción de significados, evoquen memorias, generen la reflexión, etc. Así, si no se puede aprender directamente de los objetos, creo que sí se pueden generar aprendizajes a través de ellos. La exhibición es una mediación, como argumento en este escrito.

Retomando el tema de la mirada, señalo que no encuentro motivos para dudar sobre la preparación o capacidad de la gente para mirar la exhibición, sino en todo caso lo que habría que cuestionar es qué significaría esa preparación que supuestamente se requiere o para qué serviría. No puede minimizarse la mirada si se comprende como un acto y como una forma de participación. Posiblemente esa necesidad de preparación atienda a un interés de aprendizaje en términos meramente racionales y/o de temas particulares, pero me parece un posicionamiento tradicional que deja de lado otras dimensiones formativas. En este sentido, puede ser cierto que para "aprender la historia política del siglo XIX", por poner un ejemplo, los públicos requieran cierta preparación para poder "verla" en el museo, sin ella, difícilmente podrán inferirse esos conocimientos y la interpretación de la exhibición no será "exitosa". Al respecto reitero que a mi juicio, la debilidad epistemológica está más en el fundamento mismo del museo y su memoria objetual, en el supuesto de la comunicación de contenidos precisos o conocimientos "objetivos" a través de los objetos, más que en los públicos y su des-información para poder hacer una lectura de esos contenidos "objetivos".

Otro asunto es que, si bien la instrucción verbalista y libresca de la escuela —que existe— puede tener cierta mella en algunos sectores sociales, no hay que olvidar que ésta coexiste con una cultura visual más extendida, y que además es estimulada por el interés visual de los objetos que se presentan en el museo.[12]

12 Además, en el caso de muchos grupos de EDJA, no es pertinente pensar en un predominio o mella de una instrucción libresca y verbalista pues la experiencia escolar de las personas jóvenes y adultas, si existe, puede haber quedado distante en varios casos, de ahí que el ejercicio de la mirada y la apreciación de los objetos sea una práctica que puede realizarse sin ese obstáculo.

Volviendo a las formas en que la gente participa, considero que en la medida que el museo busca la identificación, implica el sentimiento de pertinencia y detona procesos de adscripción o reconocimiento que hay que dimensionarlas como formas de participación.

Además, en mis datos etnográficos encuentro que la exhibición invita y detona formas de relación de los públicos con ésta que suelen ser participativas o activas. Cada persona o grupo puede generar una manera específica, más o menos intensa, más o menos personal, más o menos prolongada, más o menos divertida, más o menos rigurosa, más o menos informada o apoyada en conocimientos teóricos, y/o más o menos emotiva de atender a la exhibición y de relacionarse con ella. Especialmente durante los recorridos libres, pero también en cierto grado durante recorridos guiados, cada persona, en función de los intereses que va construyendo, así como de su estado de ánimo, su personalidad, sus recursos, etc., establece un acercamiento al museo y una forma de participar que le resulta adecuada en ese momento. Algunas de estas formas de interrelación públicos-museos son diversos gestos, las actuaciones, los performances, los juegos espontáneos, la fotografía, la lectura, la escritura, el dibujo, que involucran además el uso de conocimientos previos, el pensamiento lógico, la fantasía, la imaginación, la creatividad, la relación con lo cotidiano, la comprensión, la comparación, la apreciación y experiencia estéticas, la valoración, el cuestionamiento, la activación del recuerdo, entre otros procesos.

Respecto a los distintos gestos verbales y no verbales que pueden ocurrir y evidencian la interacción de las personas con el museo, he visto caras, movimientos corporales, y exclamaciones orales de asombro, sorpresa, duda, asco, temor, extrañamiento, incredulidad, emoción, gusto, lucidez, etc. Estos gestos demuestran reacciones que pueden reconocerse como parte de un proceso de relación con el museo, de apropiación, negociación o rechazo de lo que se mira/interpreta, y de un proceso de individuación que se genera en el diálogo íntimo, personal, creativo que se establece con la exhibición (*cfr.* del Valle, 1997/1998, Thinesse-Demel, 2005).

Además, distintos tipos de actuaciones, desde el hacer como que se prueba un monóculo o alguna joya que se observa o como que se manipula un arma expuesta en la vitrina, hasta pequeñas representaciones, son formas de vincular-*se*, de implicarse con la exposición, más allá de responder meramente a ella. Destaco que con sorpresa encontré que la mímica, juegos, y otros performances espontáneos no son exclusivos de los públicos infantiles, como tampoco es la lectura una forma de relación exclusiva de los públicos mayores, según mencioné antes:

> Observo a un grupo de señoras que están en el MNH festejando el 10 de mayo. Son madres de estudiantes que acuden al CAM, una institución pública para estudiantes con problemas de aprendizaje. El CAM planteó como festejo a las mamás que acudieran al museo. El grupo que observo está formado por 24 señoras de muy distintas edades,

algunas jóvenes, rondando los 28 o 30 años y otras mucho mayores, alrededor de los 60. También parece que son de estratos socioeconómicos diferentes, hay algunas muy bien arregladas, con ropa buena y maquilladas, otras que no. En el grupo está también la directora de la escuela. Recorrimos primero las salas históricas y después el Alcázar, donde está representada, entre otras, la vida de Maximiliano y Carlota, emperadores de México. Hacia el final del recorrido, en la planta alta del Alcázar, nos dirigimos a las escaleras para bajar. Yo comienzo a bajar cuando cerca de la mitad del grupo lo ha hecho. Una señora que está junto a mí, exclama:

Señora —"¡Bajemos como si fuéramos las Carlotas!, ¡déjame agarrarme de aquí".

La señora quita a otra señora para tomar ella el barandal, y comienza a bajar la escalera con paso solemne.

Señora 2 — "¡Hazle así a tu vestido!" (hace ademán de alzar una falda).

Señora 3 — "¡Hazle así a tu pañoleta!" (hace ademán de echar al vuelo una pañoleta).

La señora se alza la falda y ondea la pañoleta, al tiempo que sigue bajando "como si fuera Carlota". Las señoras que van detrás están riendo, alguna llama a la directora, que va más abajo, para que vea: "¡maestra!". La directora voltea, y les dice:

Directora — "¡Aquí está esperando Maximiliano!"

Señora 1 — "¡Ése ya se murió!"

Directora — "Bueno, Alejandro Fernández"

Señora 1 — "¡Ay, no, otro!"

Directora — "Bueno, ¿a quién quieres, cuál te gusta?"

Este intercambio continúa hasta que la señora que juega a Carlota decide cuál "galán" la estará "esperando al pie de la escalera". Las señoras ríen. Cuando llegamos a la planta baja, se reúnen con el resto del grupo y empiezan a platicar y a agruparse para irse.

Como se observa, no hay comportamientos "propios" para un sector u otro, para un tipo de público u otro dentro del museo. Chicas/os y grandes se contactan con los contenidos de la exposición de manera lúdica, de manera emotiva, de manera intelectual,

etc. Esta relación además, es ondulante. Ninguna persona establece todas las veces la misma interacción con todas las vitrinas o salas del museo, algunas cosas dispararán una reacción, otras promoverán una relación distinta, otras, ningún tipo de interacción.

Además de los recursos, respuestas, lenguajes múltiples que se generan en el museo, otra característica de éste es que las exhibiciones generalmente ofrecen muchos ángulos —literalmente— desde los que pueden mirarse los objetos —generalmente tridimensionales— y considero que esto es importante para el aprendizaje. La gente se acerca a las vitrinas y salas y observa lo mismo desde varios ángulos: se agacha, se inclina, se acerca, se aleja, da vueltas para ver el mismo objeto o diorama, etc., el movimiento frente a la vitrina es frecuente. Asimismo, en este movimiento, la gente marca distancia o cercanía respecto a lo que observa. Me parece que la posibilidad de las perspectivas múltiples y el posicionamiento —expresado al menos, de inicio, físicamente—, es una característica que ofrece este espacio y con la que no cuenta todo contexto educativo. Creo que es una posibilidad pedagógica en tanto la gente aprende o experimenta el tener más de una perspectiva y ver distintos aspectos de una misma cosa, atendiendo a los detalles, ampliando sus puntos de vista, el reconocimiento o comprensión de lo que se mira, o incluso integrando "piezas" de rompecabezas parciales, completando imágenes o conocimientos más o menos familiares. Experimentar el mirar las cosas desde ángulos distintos para reconocer diferencias, similitudes y contradicciones puede trasladarse a otros lugares o dimensiones de la vida cotidiana o laboral y ampliar la capacidad de ver una situación desde otro punto de vista, en el museo, si se cuenta además con los apoyos necesarios, puede también ayudar a desarrollar miradas a los procesos sociales, históricos, políticos, etc. es decir, a los contenidos de la exhibición misma.

Finalmente, otro aspecto más de este espacio múltiple es su carácter inter/multigeneracional y encuentro que ésta es también una característica poco frecuente en otros contextos formativos. En el museo participan personas de todas las edades, a veces formando parte del mismo grupo, y a veces no, pero coexistiendo en un mismo espacio-tiempo y realizando una misma actividad. Sean o no parte del mismo grupo, el museo facilita el encuentro de personas de edades dispares y de bagajes educativos diferentes. Esos distintos grupos de personas no siempre se interrelacionan entre sí, simplemente están en el mismo espacio, lo cual tiene un sentido en sí mismo: el reconocimiento de la diversidad, el compartir espacios y actividades. La diversidad en general, y la diversidad etaria en particular sí se perciben por los públicos, he visto a docentes que comentan cuestiones sobre otros grupos escolares, a niños y niñas mirando a grupos de turistas, a chicas de bachillerato observando a niños y niñas preescolares, es decir, unos grupos y otros se ratifican de distintas maneras implícita o explícitamente. La coexistencia de personas diferentes es notada por los públicos y además se experimenta en distintos grados, incluso cuando no se va al museo en un grupo intergeneracional donde el intercambio es directo.

Las personas de distintas edades a veces pueden interrelacionarse de manera informal y muy puntual, como cuando un grupo comenta algo entre sí y otra persona ajena a ese grupo lo escucha y retoma ese comentario para sí misma, o reacciona dirigiéndose directamente a esas personas a quienes escuchó. Otras veces el museo sí deviene un espacio de interrelación intergeneracional activa, como las visitas familiares, las visitas guiadas para el público en general (que suelen ser en fines de semana y/o en exposiciones temporales), y las de grupos escolares, en donde distintos miembros de la familia y otros acompañantes forman parte de los grupos, y donde el recorrido por el museo se vuelve una ocasión de intercambio y convivencia entre todas estas personas, en donde el diálogo, las preguntas, las emociones, las dudas, las apreciaciones, etc. circulan libremente, trascendiendo límites de edad y/o escolarización.

Así, en el museo puede haber oportunidades para que la persona más anciana del grupo, la que ha tenido vínculos con otros ámbitos —como el rural—, la que tiene alguna experiencia distinta, o conoce sobre algún tema o situación concretas comparta sus saberes con sus acompañantes. Si bien muchas veces son las personas adultas quienes aportan su conocimiento, no siempre es así; también las niñas y niños o jóvenes pueden saber algo relacionado a un objeto ya sea porque se han acercado antes a leer el cedulario, por estar estudiando en la escuela algún tema afín, o tratarse de algo de su interés. El intercambio de saberes puede ser de ida y vuelta entre generaciones. Además, muchas veces los intercambios que se generan no precisan un conocimiento "científico" (una "preparación") sino que giran en torno a ideas, juicios, historias, recuerdos, dudas y otros pensamientos que son evocados por la exhibición y se intercambian entre las personas de la familia o grupo.

Si bien no hay espacio aquí para describir todas las formas y características de contacto con el museo, destaco que el proceso de acercamiento al museo es, en muchas ocasiones, lúdico. El museo y la interacción con lo que hay en él permite libertad y flexibilidad, de esta manera, muchas de las formas espontáneas de contacto con la exhibición resultan divertidas. En el museo hay ocasión para el movimiento, para juegos, cantos, bailes, bromas, sorpresas, chistes, burlas, albures, y las sonrisas y risas son frecuentes. La creatividad y la diversión van tejiendo intermitentemente un ambiente en el que se recorre el museo y en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Lo que resulta divertido, emocionante, gozoso, o produce sonrisas y risas es sumamente variado, puede ser desde el tipo de paso con el que se camina por el museo —por ejemplo, imitando a Carlota—, puede estar en el objeto o escena que se mira y/o en la interpretación que se construye de ésta, puede estar en las interacciones sociales que se generan en torno a un comentario relacionado con la exhibición, o puede también ser resultado de la satisfacción de aprender o descubrir algo. El placer no es algo ajeno al proceso de aprendizaje en el museo, y ésta es otra de sus características centrales, y que resulta sumamente poderosa para el proceso educativo.

Muchas veces, estos juegos comienzan con un "¡imagínate!" ("¡imagínate estar en esa época!", "¡imagínate cómo sería vivir ahí!", "¡imagínate usar esa ropa!"[…], lo cual posiciona a la persona generalmente en otro papel, espacio o tiempo, y le permite empezar a imaginarse a sí misma o proyectarse en un escenario o situación ajenos a su propia vida pero relacionados con el museo. Esto, más allá del desarrollo de la creatividad y la fantasía, que es importante en sí mismo, supone un camino para la comparación de formas de vida, para pensar en otras opciones, para contrastar elementos de la experiencia, para descubrir —y tal vez desear— modelos de vida, de interacción y de desarrollo.

Destaco que el deseo es un proceso que también se detona en el museo, la intensidad estética, afectiva, lúdica, simbólica y ritual del espacio posibilitan que muchas personas en algún momento del contacto con la exhibición establezcan una relación de "deseo" con los objetos que miran, con las situaciones que imaginan o los lugares que evocan: "quiero uno así", "quisiera vivir aquí", "me gustaría una casa así", "quisiera comprarme uno de esos" son frases frecuentes que personas de todas las edades expresan como reacción a la exhibición o a lo que interpretan o recrean de ésta. Introduzco una breve reflexión filosófico-antropológica sobre el deseo para reconocer su sentido formativo. De acuerdo a Fernando Savater, la especificidad de las *apetencias* humanas es que las personas no sólo deseamos, sino que también deseamos desear ciertas cosas y no otras, pues además de nuestra vida biológica, e imbricada en ella, vivimos una existencia simbólica (2003: 79), es decir, las personas evaluamos lo deseable a partir de nuestros deseos, y evaluamos los deseos mismos. Los deseos se relacionan con el goce, y el goce con la independencia pues implica una "efímera autosuficiencia" (79-80). Esto, creo yo, conduce necesariamente a un fortalecimiento personal y a un autorreconocimiento. Por otro lado, los deseos, como enunciaciones de utopías, de modelos o actividades alternativas, de formulación de posibilidades, son también un recurso para el impulso de los procesos educativos críticos.

b. Una reflexión sobre los aprendizajes en el museo y la EDJA

He descrito ya la naturaleza del museo en tanto un espacio múltiple, denso, que ofrece posibilidades muy variadas de contacto y genera intereses, deseos, reacciones y dinámicas personales y sociales de lo más diversas, además de un contexto lúdico que teje una base para el gozo de la experiencia y para darle significado y/o perdurabilidad a lo que ahí sucede y a lo que se detona. He mencionado ciertos indicios y potencialidades formativas de algunas dimensiones del museo como espacio múltiple: la individuación en el diálogo creativo, la apertura al tener múltiples ángulos para mirar las cosas y elementos para la comparación y la enunciación de alternativas, la riqueza del encuentro intergeneracional. Me interesa ahora profundizar en esta reflexión sobre los aprendizajes y vincularla explícitamente a la EDJA, a veces más

en un ejercicio de suposiciones e intuiciones que de certezas pues mi experiencia en EDJA ha abordado sólo algunas áreas y temas. No obstante, me atrevo a plantear algunas alternativas, más a manera de invitación que otra cosa, cuya adaptación, pertinencia, potencial y eficacia tocará valorar a quienes trabajan en cada ámbito de la EDJA y se animen a incluir el museo entre sus recursos formativos.

La relación más obvia del museo como espacio de aprendizajes es la de la posibilidad que ofrece para trabajar contenidos específicos o temas que pueden estar vinculados a los programas educativos que cursan personas jóvenes y adultas. En museos de ciencias, de arte, de antropología, museos temáticos, etc., se abarca una cantidad de temas técnicos, tecnológicos, históricos, sociológicos, geográficos, etnográficos, artísticos, arqueológicos, culturales, políticos, filosóficos, morales, económicos, biológicos, sociales, naturales, y sobre todos los ámbitos vinculados a la experiencia y evolución humanas, que es difícil pensar que no haya posibilidad de encontrar en algún museo un tema que se vincule a un programa de capacitación, a un proceso de formación formal, informal, especializada, o en cualquier campo que haya programas de EDJA.[13] Además, cabe señalar que los contenidos interdisciplinares resultan sumamente manejables y/o comprensibles en el espacio del museo por la manera en que suelen presentarse.

De igual forma una relación evidente del museo con las prácticas de alfabetización y educación básica de EDJA, es que el museo ofrece muchas oportunidades para practicar la lectura —y puede también ejercitarse la escritura—, y fortalece el acercamiento a distintos lenguajes. Como se vio, en tanto espacio de comunicación multimodal, si se hace intencional en el museo un acercamiento a estos distintos lenguajes, si se coordinan o dosifican los distintos niveles y medios de información en un proceso educativo, puede potenciarse el reconocimiento de estos medios comunicativos y ejercitarse en la interacción con ellos, atendiendo además a las distintas capacidades de comprensión que cada persona prioriza.

Otra relación directa tiene que ver con aquellos proyectos de EDJA dedicados a la animación sociocultural, al esparcimiento, al desarrollo artístico, etc. Las visitas a los museos deberían ser un punto básico de la agenda por ser espacios para la recreación y la sensibilización artística.

Estas relaciones y posibles usos del museo no por ser obvias dejan de tener valor, sin embargo, hay que recalcar otras posibilidades del museo. Éste, más allá de sus contenidos explícitos, puede ser un lugar muy útil para apoyar procesos educativos relacionados a la toma de conciencia, al análisis crítico de una situación, al desarro-

13 Quiero matizar esta afirmación explicitando dos cosas de sentido común: 1. Evidentemente la disponibilidad de todos los tipos de museos y temas que tratan varía considerablemente en cada región y/o localidad por lo que no a todo proyecto de EDJA puede haber en el entorno inmediato un museo afín. 2. Reconozco que puede haber programas de EDJA altamente especializados o técnicos cuyo eco directo o relación explícita con los contenidos de los museos puede ser difícil o casi nula.

llo de identidades locales y otros proyectos similares que suelen abordarse desde la educación no formal, la alfabetización y/o proyectos de desarrollo comunitarios inscritos en la EDJA. Si bien el discurso de los museos puede omitir muchos de los aspectos críticos para una sociedad —de hecho tiende a ocultarlos o a minimizarlos (*cfr.* Moral, Maceira)—, una visita reflexiva, una visita apoyada en ciertos recursos externos al museo —información previa, guías de observación para el recorrido, visita guiada, etc.— podría ayudar a reconocer esas omisiones u olvidos del discurso institucional, o a mirar aspectos que tal vez el museo no habría priorizado pero que pueden hacerse presentes.

Por ejemplo, en el MNH, en el Alcázar del Castillo de Chapultepec, el guión del museo trata sobre la vida de los gobernantes de México del siglo XIX e inicios del XX, en particular de Maximiliano de Habsburgo y Carlota, así como de Porfirio Díaz. Hay artículos sobre su vida cotidiana y las cédulas informan sobre algunas de sus acciones en el ejercicio del gobierno y en el desarrollo de conflictos militares de la época (Carlota hacía obras de beneficencia, en tal salón se recibía a los embajadores, Maximiliano implantó un gobierno liberal con el lema "Equidad en la justicia", Díaz combatió contra las fuerzas conservadoras, Díaz buscó establecer un régimen de paz, etc.). Más allá de este discurso, gente de todas las edades suele ver antes que otras cosas la riqueza, el lujo y derroche de la vida de los gobernantes, y muchas personas hacen un comentario sobre la injusticia social o perciben como contenidos predominantes los contrastes sociales, más que el desarrollo político de la época. En el Alcázar podrían también mirarse la desigualdad y las exclusiones étnicas, raciales, de clase, de género, entre otros elementos. En las salas etnográficas del MNA se presenta la vida de los pueblos indios de todo el país, y aunque explícitamente no haya un discurso crítico de la situación real de miseria y exclusión de estos pueblos, bien podrían detonarse estas reflexiones si se hiciera intencional una visita crítica al museo con este fin. Lo mismo vale para la situación de las mujeres del siglo XIX o de las comunidades indígenas contemporáneas que presentan estos museos. Una escena o colección del museo puede servir para mostrar lo que se ve en ella, y también para encontrar lo que no se ve a simple vista.

En términos de los aportes de los museos para proyectos de desarrollo local y/o comunitario, tanto la construcción como la apropiación de museos pueden ser estrategias para conocer y reflexionar sobre la identidad, para detonar procesos de recuperación histórica, para debatir y/o construir o recrear la identidad y la memoria sociales. El impulso y creación de museos locales y comunitarios, o de exposiciones y museos de calles o barrios de las ciudades ha sido una estrategia en algunos proyectos de promoción del desarrollo y participación social. Un ejemplo conocido es el *Proyecto Museos Cotidianos* del Museo Nacional de Colombia, los concursos y muestras fotográficas y artísticas son otra manera de estimular esta vinculación entre la po-

blación y su contexto. Existen asimismo iniciativas de museos escolares y de museos comunitarios motivadas para favorecer la investigación y la recuperación histórica y patrimonial de las pequeñas comunidades, fortalecer sus valores e identidades locales.[14] Este tipo de iniciativas suelen ser más participativas que las que dan origen a museos de mayor tamaño o importancia política, o son incluso autogestivas.[15]

Si bien introduje ya la relación obvia entre museos y proyectos de EDJA vinculados con el arte, considero importante plantear una reflexión sobre las aportaciones del arte mismo a los proyectos educativos de diversa índole, y al hacerlo, dimensionar uno de los potenciales de los museos que contienen obras de arte. Recientemente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha comenzado a considerar el arte como elemento pedagógico clave de nuestros tiempos.[16] Ha reconocido que en sociedades donde requieren coexistir una multiplicidad de culturas distintas, y donde se necesita el desarrollo o impulso de políticas para la expresión cultural y el diálogo, las artes han ganado una relevancia central en tanto expresan la cultura, y son también formas distintas de diálogo que favorecen el respeto intercultural, y por lo tanto constituyen una gran fuente de innovación y de encuentro.

La educación vinculada al arte es una manera de promover la integración social y cultural, y en particular, de evitar la exclusión social de grupos minoritarios. Las artes resultan centrales en el desarrollo de habilidades creativas y de la capacidad emocional que permiten abordar algunos de los principales pendientes del mundo actual como son las nuevas o mejores formas de convivencia, el desarrollo de la autoidentidad, y la comprensión mutua. En diversos países las artes han sido utilizadas en contextos sumamente variables para resolver distintos problemas, desde la sensibilización o la educación respecto a temas de salud, como el VIH-Sida, el empoderamiento y desarrollo económico de grupos empobrecidos y marginados, hasta la atención terapéutica a crisis sociales graves generadas por cataclismos naturales o por guerras.

Si bien el arte no puede ser una solución general para todo tipo de problemas, sí puede aportar algunas soluciones a problemas particulares y en términos amplios,

14 Consúltese: www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-118797.html. En México inició hace casi 15 años la experiencia de museos comunitarios, hasta ahora se han formado ya varias redes estatales y una Unión Nacional de Museos Comunitarios, que han tenido eco en otros países. Para profundizar en el análisis de los efectos asociados a la identidad local y desarrollo de una región de las "acciones patrimonializantes" véase: Candau, 2001.

15 Es interesante conocer que en México, cerca del 65% de los museos existentes no depende directamente de los recursos federales por lo que en la mayoría de ellos hay una ingerencia y gestión directa de la sociedad civil (Rico, 2004).

16 Lupwishi Mbuyamba, *Closing session of The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century,* Lisboa, UNESCO Marzo 2006. Disponible en: www.unesco.org/culture/lea

ser un motor para el desarrollo individual o colectivo en la medida en que promueve la creatividad y reduce la violencia al proveer una forma de construir y expresar significados ante las crisis o conflictos que se viven, de establecer vínculos colectivos, de identificar continuidades y cambios en una identidad grupal y en su relación con el pasado, el presente y el futuro.

El arte visibiliza la diversidad social y humana. En lugares en donde se trata de imponer una visión y valores homogéneos o de borrar la diferencia, el reconocimiento de las diferencias comunitarias, culturales, regionales a través de las distintas expresiones culturales y artísticas son una puerta hacia el reconocimiento de la diversidad y hacia la construcción de puentes que conecten las distintas maneras y referencias culturales en las que participamos.

También el arte puede otorgar un sentido de comunidad, en situaciones de conflicto o crisis sociales, la actividad cultural y artística es una fuente de fortaleza y de unificación, es una herramienta para generar esperanza, para la cohesión social. El arte también cumple con la función de promover el cambio social. Las obras de arte activan la propia sensibilidad, permiten reconocer valores, detalles, afirmaciones y críticas que comunican, contar con un mensaje o un comentario sobre el mundo con el cual dialogar o a partir del cual reflexionar (*cfr*. del Valle). Pueden también enunciar mundos fantásticos que permitan vivir experiencias positivas, mágicas o motivadoras, o llamar la atención sobre asuntos cotidianos o aparentemente triviales, permitiendo encontrar otros valores en ellos o tomar conciencia de estos. La creación, y la apreciación y el análisis del arte pueden favorecer la expresión individual y colectiva, el reconocimiento de múltiples lenguajes, de formas de conocimiento, la diversidad de significados, la riqueza de las culturas, el conocimiento del mundo, y las muchas síntesis de la experiencia humana. Con esto se amplían los propios marcos de referencia, se valoran la diversidad y el respeto.

Más allá del desarrollo de proyectos de EDJA centrados en la educación artística y/o a través del arte, considero que en otros trabajos o situaciones particulares, el arte, y por extensión —posible, no necesaria—, el museo, pueden ser herramientas que se inserten en proyectos formativos con objetivos sociales, políticos, de desarrollo, de pacificación, etc. como se señala en los ejemplos antes citados.

Al hablar de los aportes que ahora se reconocen a las artes en relación con la educación, mencioné algunas capacidades específicas que pueden desarrollarse. Retomo la reflexión más general sobre los aprendizajes en el museo en este punto para plantear que la capacidad de expresión es una de las que más se fortalecen en el museo. Ésta puede ser una capacidad básica en grupos de alfabetización; también en grupos que trabajan con mujeres desde una perspectiva de género y/o con otros grupos excluidos o marginados socialmente, la capacidad de expresión —oral, escrita, plástica— suele ser un punto nodal del proceso educativo. En el museo, donde se puede

establecer un diálogo creativo e íntimo con la exhibición, donde toda persona puede llegar a encontrar algo significativo, donde toda persona puede reconocer algo, vincularlo con una experiencia o un saber, etc., donde muchos de los intercambios y reacciones son más inmediatos, espontáneos, emotivos, etc., no es difícil estimular la expresión de ideas, de sentimientos, de preguntas, de conocimientos, de opiniones, etc. Esos diálogos que parecen irrelevantes en términos de desfasarse del contenido exacto u "objetivo" de la exhibición, son ricas experiencias de expresión y de afirmación personal.

En este sentido, la satisfacción personal, la autoconfianza, la autoestima, pueden también potenciarse en la visita al museo (*cfr*. Holden y Jones): en la experiencia estética, en el encontrar algo interesante, en el estímulo de la curiosidad, en el aprendizaje de algo concreto, en el reconocimiento de algún dato personal o científico que contribuyen al enriquecimiento personal. Este no es un saldo menor. Como ya señalé, el proceso de individuación, la creación de subjetividad, la formulación del deseo, es parte también del proceso de contacto con los museos. En este contacto, la vivencia de una experiencia íntima que puede generar un diálogo creativo, que puede ayudar a plantearse interrogantes o enunciar pequeñas apetencias o grandes alternativas, que puede simplemente ser valiosa por la experiencia de la quietud, de sentimientos diferentes o tal vez nuevos, contactan a la persona consigo misma, con su historia, con su ser, y desde ellos, con la memoria social. Esta experiencia crea subjetividad, individualidad, pues esta experiencia, "provoca la reflexión y aun cuando no se comprenda, el propio cuestionamiento anula la indiferencia", dice Teresa del Valle (1999: 22) al referirse a la contemplación de obras artísticas, idea que extiendo a la experiencia que aquí trato. La individuación, la autoconfianza, la autoestima, están ligados a su vez con un proceso de desarrollo de la autonomía, otra clave más para muchos proyectos de educación no formal que se desarrollan con personas jóvenes y adultas.

He mencionado reiteradamente la generación de experiencias estéticas en el museo, señalo que el potencial formativo de éstas es enorme: es una forma de acercamiento y conocimiento del entorno, procura la integración y el diseño autónomo de un orden, es parte del proceso de producción de sentidos y de la interpretación de la complejidad, puede favorecer la reflexión y la crítica, promueve el desarrollo de la sensibilidad. Esto implica la creación de vínculos, una manera de estar en relación con el mundo, la operación de varios procesos mentales, y una vivencia de una experiencia emotiva, emocionante, que es una experiencia netamente humana. La subjetividad se constituye también en la experiencia estética. Esta experiencia no requiere mediación, puede generarse a través de la simple percepción del espacio y exhibición, sin embargo, también puede potenciarse si se disponen de recursos para el desarrollo de la sensibilidad, para la apreciación artística, para la expresión, para la integración

y armonización de los sentidos que se generan, lo cual hasta cierto punto puede ser tarea de todo proyecto educativo —y no sólo de los orientados al desarrollo artístico—, y más en un contexto favorable para esto, como el museo.

Otro aspecto que se puede trabajar en el museo es la ampliación de horizontes, la comprensión intercultural, y actitudes como el respeto y la tolerancia, ya mencionados en su relación con la educación artística aunque no se detonan solamente en el contacto con objetos de arte sino que pueden abordarse en otros tipos de exhibiciones. El encuentro en el museo con lo diferente y con lo propio, mirar la alteridad, el reconocimiento de la diversidad geográfica, social, artística, etc., y la comprensión de las complejas y amplias dimensiones de la experiencia humana, son puertas a la reflexión y al desarrollo de otras miras, de valores y actitudes a favor de la diversidad. Se vinculan también con el ejercicio de la capacidad de observación, de análisis y de comparación tan presentes en el contacto con el museo.

Muchos de los "saldos educativos" que se asocian a los procesos que se dan en el museo, a la experiencia que de contacto con éste pueden resultar difíciles de nombrar. Aluden a una formación o un aprendizaje no discursivo, a un proceso de construcción de sentidos y de saberes que no siempre pueden inscribirse en un orden lógico-racional o elaborarse verbalmente. Son experiencias emocionales, sensitivas, intuitivas y estéticas de las que se extraen imágenes, sentimientos y significados de diversa índole que se incorporan a la memoria, a la identidad, a la disposición ante el mundo, a la comprensión de la realidad y la experiencia de la propia vida. Estos aprendizajes, más bien inaprensibles, difusos, no lineales, difíciles de relatar, me parecen de una riqueza inmensa.

A manera de cierre de estas reflexiones, relaciono algunos de los puntos que he señalado aquí, como el de la convivencia intergeneracional, el fortalecimiento personal y de la autoestima, y el encuentro con la alteridad, a través de un ejemplo que recupero. Susan Murty (2005) reseña una experiencia de EDJA y construcción de la historia oral en la que personas jóvenes entrevistaban a personas mayores para conocer sus historias. Como conclusión de la experiencia se señalaba que las y los participantes habían descubierto cuestiones personales, fortalecido su autoestima, modificado percepciones sobre sí y sobre la vejez, entre otras cosas. Creo que proyectos como éstos serían altamente susceptibles de desarrollarse con mucho éxito en los museos donde la evocación es un elemento central, donde la memoria se construye y reconstruye todo el tiempo, donde convergen perspectivas y personas diversas, donde el intercambio continuo y libre tiene lugar.

Otras alternativas concretas a desarrollarse en el museo las planteo a manera de interrogantes: ¿por qué no fortalecer un proyecto de Escuelas para Padres/Madres en un espacio apto para la interacción familiar y convivencia intergeneracional?, ¿por qué no favorecer el conocimiento y encuentro de artesanos jóvenes con medios de

producción tradicionales representados en el museo?, ¿por qué no trabajar con grupos de migrantes y de locales en un museo de arte o antropológico los temas de alteridad y la diferencia?, ¿por qué no analizar las aportaciones sociales de las mujeres en una exposición sobre medicina tradicional, gastronomía o comercio?, ¿por qué no impulsar un proyecto sobre recuperación de la memoria local, digamos, de un pueblo pesquero, a través de un museo naval o de un acuario?, ¿por qué no reforzar los contenidos de geografía o historia de un curso de educación básica de personas adultas en el museo local o el de historia?, ¿por qué no trabajar en un proyecto sobre derechos sexuales en un museo del erotismo? Estas son sólo unas cuantas de las muchas preguntas que aludirían a proyectos posibles en distintas vertientes de la EDJA y que coloco como mera invitación a pensar en maneras creativas de aprovechar el museo.

Los necesarios matices a los planteamientos previos

El panorama hasta aquí pintado es bastante halagador. Lo plantee así porque sí creo que las cosas que mencioné son viables, sin embargo, señalo ahora que su viabilidad depende de condiciones y situaciones diversas, no todas al alcance de las personas responsables de proyectos de EDJA.

Por un lado, como ya había señalado, hay que reconocer que museos hay muchos —en México hay un total de 1,107 museos a lo largo de todo el país (CONACULTA, 2007)—, su tamaño, calidad y accesibilidad pueden variar considerablemente. Asimismo, hay unos museos con muchos recursos y otros que no cuentan con lo más indispensable. Además, más allá de su personal o su presupuesto, hay unos museos mejor organizados y logrados que otros, por lo que su accesibilidad y pertenencia para cualquier proyecto de EDJA en cualquier lugar no es una realidad que se cumpla al 100%. También hay que considerar que aunque existan museos cerca, el acceso del público puede estar limitado por razones económicas.

Destaco, sobre todo, que la diversidad de museos es enorme y no dejo de reconocer como un límite de este escrito el hecho de que mis reflexiones surgen de una investigación realizada en dos de los museos más grandes del país. Seguramente en un museo descuidado, con objetos que carezcan de gran interés visual, emotivo e histórico, que no tengan un vínculo fuerte con el entorno, etc., sus características y el contacto de la gente con éste serán distintos o incluso opuestos a los que aquí he esbozado, y por tanto, muchas de las potencialidades formativas que identifico pueden no presentarse en la experiencia en esos museos. De igual manera mi investigación se ha centrado en dos museos antropológicos, cuyas características pueden acercarlos más a los artísticos que a los científicos, por lo que indagar cómo se dan las interacciones de los públicos jóvenes y adultos con otros tipos de museos queda

pendiente. Me limito a dejar abierta la inquietud por indagar qué sucede con la gente en esos otros museos pequeños, sin grandes obras o mal organizados, o en aquellos museos científicos o temáticos —sean del tamaño que sean— para analizar si sirven o no como contextos de aprendizajes para la EDJA y en qué medida.

Asumir que haya una gran variedad de museos y que haya tantas diferencias entre ellos y en las posibilidades de acceso a éstos no implica que en lugares donde no haya un "súper museo" no pueda haber espacios culturales y/o de conocimiento en los que puedan darse condiciones y procesos similares a los aquí analizados, como pueden ser esos museos de barrio mencionados, las exposiciones locales, o lugares de las comunidades que conservan obras de arte, artefactos propios de la cultura, antigüedades o tesoros locales, como son las iglesias o las casas de cultura.

Otro punto central que aclarar es que la mera entrada al museo no es suficiente para que se detonen todos los procesos formativos que pueden tener lugar en el museo. Como el contacto con el museo es necesario, esto demanda una actitud activa de la persona que lo visita, un cierto interés en recorrerlo, una cierta curiosidad, una disposición a relacionarse con la exhibición. Todas las posibles interacciones y productos del contacto con el museo que he planteado demandan a una persona dispuesta al diálogo con el museo, sin esta condición, ir al museo puede ser tan poco o tan formativo como ir a un centro comercial, un parque o cualquier otro sitio. No obstante, enfatizo la capacidad de los museos de despertar interés y enganchar a la gente en un espacio-tiempo, por corto que sea, de contacto con la exhibición, su carácter ritual y sagrado que marca la entrada en ellos y su recorrido.

Es necesario asumir que para la mayoría de la población los museos no son un espacio cercano; mucha gente no se siente autorizada, interesada, o cómoda en acudir a un lugar que percibe ajeno, elitista, rígido, aburrido o cualquier otra percepción o prejuicio que pueda tener. Esto representa un desafío para motivar a las personas jóvenes y adultas con quienes se trabaja a romper con esas percepciones negativas o limitantes, a superar el miedo que pueden suponer estos espacios imponentes y a apropiarse del museo como espacio público para el beneficio social que es. Esto no tendría por qué ser difícil si se encuentran el medio y las estrategias adecuados, si se proponen las motivaciones pertinentes, si se logra, de inicio, la aceptación de un ejercicio de experimentar la visita al museo para que cada quien encuentre lo atrayente para sí que puede haber en éste.

Por otro lado, aunque creo que por sí mismo, el público al contactarse con el museo, desarrolla una serie de procesos que detonan aprendizajes, reitero la importancia de una mediación externa o de apoyos para hacer intencional el desarrollo de ciertas prácticas educativas en el museo. El formador o formadora de personas jóvenes y adultas requiere tener un rol activo para aprovechar al máximo el potencial educativo del museo: requiere conocer el museo y mirarlo con ojos críticos para

saber relacionarlo con su proyecto o con los temas que está trabajando, para elegir los temas o salas en que se trabajará, para hacer preguntas al grupo que estimulen la memoria, la recuperación de saberes, el análisis de procesos, la apreciación artística, la comprensión de contenidos, el desarrollo de diálogos productivos con la exhibición y entre las personas con las que se visita el museo, para ayudar al grupo a tomar distancia de la exhibición para que pueda mirar lo que a simple vista no se muestra, y para que genere conciencia crítica, entre otras tareas. Como lo había mencionado, el museo es un contexto potente para aprender, y la exhibición una mediación importante, pero esto no sustituye la necesaria intencionalidad y planeación de actividades para que sirva plenamente a los diversos objetivos de los múltiples campos y áreas de la EDJA.

A manera de cierre, notas sobre algunos desafíos

Los museos no son omnipotentes, no sirven para fortalecer cualquier proyecto de EDJA, pero sí pueden ser un recurso ya sea en su vertiente de espacios para lo que en algunos sitios se ha llamado "educación indirecta" (Magalhães, 2005: 61) o educación informal, que alude a muchos de los procesos y productos del contacto con el museo que he referido; o en su vertiente de espacios de educación no formal o "educación directa" (*ídem*) a través de actividades organizadas o dirigidas para la transmisión de conocimientos (sean juegos, dramatizaciones, visitas guiadas, cursos, talleres, conferencias, seminarios, actividades culturales, etc.). Estas dos vertientes no deben considerarse mutuamente excluyentes sino complementarias, reconociendo lo que una y otra pueden aportar a determinado proceso en un momento dado del proyecto de EDJA, y fortaleciéndose entre sí.

No obstante, debido a la priorización —al menos retórica, aunque no prácticamente en el caso de la EDJA— de la "educación directa", es urgente discutir y valorar los "saldos educativos" o aprendizajes no lineales y no discursivos que pueden darse en el museo, reconocer el sentido y el papel en la experiencia humana y en los procesos educativos de esos espacios de construcción de sentidos, de esos saberes que se intuyen, de esas sensaciones e imágenes que se graban en la memoria. Este desafío lo califico como urgente, pues la "educación indirecta" suele verse como menos relevante, menos útil o menos significativa que la "educación directa". Evidentemente es más fácil valorar la eficacia de la comunicación o actividades "educativas" de un museo si se puede verificar que el contenido o conocimiento que quería transmitirse fue comprendido, si ese mensaje es único y preciso, "objetivo", "exacto" o como quiera llamarse. Por el contrario, los aprendizajes que difícilmente pueden expresarse de manera inmediata y verbal, generan incertidumbre y no refieren a metas o in-

dicadores que puedan entrar en los formularios de evaluación que muchos procesos educativos institucionales pautan.

Mi invitación es a hacer un alto y lidiar con la incertidumbre, con la polisemia, con la subjetividad, y hacer el ejercicio de pensar y de investigar qué hay en términos educativos en los múltiples procesos de "educación indirecta" que tienen lugar en el museo.

La profundización del conocimiento de los distintos procesos que suceden en los museos con la gente joven y adulta, la mejor comprensión de su funcionamiento como espacios educativos, el desarrollo de iniciativas externas o internas del museo para ofrecer alternativas educativas para estos sectores de la población, la experimentación de estrategias metodológicas de EDJA en este contexto particular, son tareas pendientes que fortalecerán no sólo los proyectos particulares de EDJA sino también el debate en el campo de la educación no formal e informal, de la museología, de las políticas educativas, de la ciudadanía, y del ejercicio de los derechos educativos, sociales y culturales.

En este sentido, el diálogo de las y los formadores de personas jóvenes y adultas con el personal de las áreas de servicios educativos podría ser una tarea muy productiva. Si bien lo que un educador o educadora puede aprovechar del museo por su propia cuenta es mucho, no sobran espacios o apoyos institucionales a la EDJA. El intercambio de saberes y de estrategias, la información sobre necesidades y posibilidades, la experimentación sistemática y desarrollo conjunto de experiencias formativas pueden aportar elementos para impulsar las limitadas ofertas de los museos para la población adulta, para traspasar los marcos educativos que hasta ahora han podido desarrollar o implementar, y así, para fortalecer y democratizar el museo.

Bibliografía

Alderoqui, Silvia (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar.* Buenos Aires: Paidós.

Bourne, Jill y Carey Jewitt (2003). "Orchestrating debate: a multimodal análisis of classroom interaction", en *Reading, literacy and language.* Oxford- Malden: UKLA- Blackwell Publishing.

Candau, Joël (2001). "Lieu patrimonial, mémoire, amnésie et anamnèse". En: Christian Carrier y Véronique Hetet (ed.). *Médiation culturelle, lieu patrimonial et territoire.* Francia: Association pour l'Animation du Château de Kerjean, pp. 31-35.

Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez (2005). "Educación de adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* núm. 1, año 27, enero-junio. Pátzcuaro, Mich., México, pp. 21-69.

Conaculta (2007). *Diagnóstico de Infraestructura Cultural.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Del valle, Teresa. "La ciudad como lugar de representación: el potencial del diálogo creativo". En: *Kobie,* núm. VIII, 1997/1998. Bilbao, pp. 5-18.

———— (1999). "Reflexiones acerca de la obra de Elena Asins". En: Elena Asins. *Ciudadela: Pabellón de Mixtos y Hornos.* Catálogo de la exposición. Pamplona, pp. 1-15.

Division of Arts and Cultural Enterprise of UNESCO. *World Conference on Arts Education "Building Creative Capacities for the 21st Century". Working document.* UNESCO. Lisboa. Marzo 2006. Disponible en: www.unesco.org/culture/lea

Domínguez, Consuelo, Jesús Estepa y José María Cuenca (eds.) (1999). *El museo, un espacio para el aprendizaje.* Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Duensing, Rally (2005). "Museo de ciencia y contextos culturales". En: *Sinéctica,* núm. 26, febrero-julio. Tlaquepaque, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 22-37.

EIsner, Elliot (1994). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas.* México: Grijalbo.

Gutiérrez-Vázquez, Juan Manuel (2005). "Arte y educación: pasos, andamios y despeñaderos". En: *Decisio. Arte y educación de adultos,* núm. 12, septiembre-diciembre. Pátzcuaro, Mich., México, pp. 3-11.

Holden, John y Samuel Jones (2006). *Knowledge and inspiration: the democratic face of culture.* Londres: Museums, Libraries and Archives Council.

Instituto Nacional de Antropología e Historia (2001). *Programa de trabajo 2001-2006.* México: INAH.

Kress, Gunther, *et al.* (2001). *Multimodal teaching and learning.* Londres, Nueva York: Continuum.

Maceira Ochoa, Luz (2006). "Dimensiones simbólico rituales de los museos antropológicos". México. Documento inédito.

———— (2008). "Educación, género y feminismo en los lugares de la memoria". En: *Revista GenÉro,* núm. 3, año 15, época 2 marzo-agosto. Colima: Universidad de Colima, pp. 7-20.

———— (2008). "Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas". En: *La Ventana. Revista de Estudios de Género,* núm. 27, julio. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. (En prensa).

———— *Patrimonio: visiones y funciones que revisar desde la perspectiva de género.* Ponencia presentada en el "Encuentro Académico 2007: Investigar para documentar o documentar para investigar. La construcción del conocimiento artístico nacional". Conaculta-INBA. Centro Nacional de las Artes. México, DF. 23 de agosto 2007.

———— (2007). "Premisas básicas o marco de referencia". En: Diego Medina Rosas con colaboración de Luz Maceira Ochoa. *Taller de Arte y migración. Manual para facilitadores y facilitadoras.* Puebla: Círculo de Arte y Cultura de Nueva York. Universidad de las Américas. (En prensa).

Magalhães, Fernando (2005). *Museus, património e identidade. Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposisão.* Porto: Porfedisoes.

Mbuyamba, Lupwishi (2006). *Closing session of The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century.* UNESCO. Lisboa. Marzo 2006. Disponible en: www.unesco.org/culture/lea

Mejía Arauz, Rebeca (2005). "Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal". En: *Sinéctica,* núm. 26, febrero-julio. Tlaquepaque, Jal. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 4-11.

Méndez Lugo, Raúl Andrés (s/f.). "Teoría y método de la nueva museología en México. El caso de Nayarit". En: *Revista Digital Nueva Museología.* Disponible en: http://www.nuevamuseologia.com.ar/ecomuse2.htm (Consulta del 5/10/07)

Messina, Graciela (2005). *Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*. Pátzcuaro, Mich., México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Moral Ledesma, Beatriz (2004). "Reflexiones sobre los objetos de culturas 'exóticas' y su acumulación en los museos etnográficos". En: *Anguleki, Revista de Antropología Social,* núm. 8, diciembre. San Sebastián, pp. 55-65.

Morales, Luis Gerardo (2003). "Ojos que no tocan: la nación inmaculada". En: *Fractal,* núm. 31, vol. VII, octubre-diciembre. México.

Murty, Susan (2006). "Proyecto intergeneracional para la construcción de historias orales", en *Decisio,* núm. 15, septiembre-diciembre. Pátzcuaro, Mich., México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Reisin, Alejandro (2005). "Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad". En: *Decisio. Arte y educación de adultos,* núm. 12, septiembre-diciembre. Pátzcuaro, Mich., México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 55-61.

Rico Mansard, Luisa Fernanda (2004). "Museos mexicanos, usos y desusos". En: *Correo del maestro,* núm. 93, febrero. México.

Sartori, Giovanni (2000). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.

Savater, Fernando (2003). *El valor de elegir.* México: Ariel.

Thinesse-Demel, Jutta (ed.) (2005). *Engage extra Museums and galleries as learning places*. Londres Engage.

Witker, Rodrigo (2001). *Los museos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Sitios web

www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-118797.html

www.crefal.edu.mx

www.unesco.org