

EL MUSEO: ESPACIO EDUCATIVO POTENTE EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Luz María Maceira

Currículo: doctora en Investigaciones Educativas por el Cinvestav, maestra en Estudios de Género por El Colegio de México. Es especialista en estudios de género en la educación y educación-ciudadana, temas sobre los cuales ha escrito varios libros y un par de manuales. Es profesora-investigadora de la UPN-Ajusco en el área de diversidad e interculturalidad.

Resumen

En este artículo analizo algunas características y recursos de los museos, los cuales constituyen un entramado particular y una serie de elementos útiles para trabajar algunos desafíos del mundo contemporáneo; lo anterior, en pos de una educación que permita la apertura; la integración de distintos conocimientos y formas de aprendizaje; el diálogo; el posicionamiento ético ante la realidad; y el aprendizaje desde y para la persona que se asume como parte de una sociedad. Identifico, a partir de datos empíricos, algunas prácticas de relación de los públicos con los museos y aspectos clave sobre los procesos formativos en éstos para reflexionar por qué deberían considerarse como instituciones fundamentales para la educación humanizadora que demanda nuestro contexto.

Abstract

This article analyzes several characteristics and resources of museums, which are useful to face contemporary challenges. These elements allow having an education that consents a broader view; integration of a wide range of knowledge and learning methods; exchange of ideas; an ethical point of view flanking reality; and learning from and for the people who assume as part of society. In the view of empirical data, various relations of visitors with museums are identified. Key issues regarding the learning process that museums provide are documented with the aim to consider these places as vital institutions for a better education.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: REFLEXIONES SOBRE EL “MUNDO CONTEMPORÁNEO” Y LA EDUCACIÓN

En este apartado abordo la utilidad del museo para la educación en el mundo contemporáneo.¹ La visión optimista que propongo responde al interés de recuperar los aspectos potenciales del museo; sus críticas y limitaciones no tienen cabida aquí, pero existen y son muchas y de diversa índole (cfr. Bennet, 1997; Zavala, 2006; Maceira, 2008c; Moral, 2008). Para analizar la importancia del museo son necesarias algunas precisiones: me remito a la idea de la educación en un sentido amplio, mucho más allá de lógicas escolarizadas o del aprendizaje de contenidos cognoscitivos o de datos. Desde esta perspectiva, afirmo el potencial y la relevancia del museo como espacio educativo, en particular para la educación de carácter “humanista”, aunque habrá que precisar qué se entiende por ésta a inicios del siglo XXI y cómo o por qué reivindicar dicho calificativo. Otra precisión implica definir algunos elementos centrales de lo que llamo aquí “mundo contemporáneo”.

Empiezo por este último punto. La sociedad actual se ha reconocido como la “sociedad de la información”, una “sociedad globalizada” o “planetaria”, una “sociedad posmoderna”. Estos calificativos refieren a aspectos ciertos más no totales del mundo contemporáneo, que se conjugan de manera compleja con otras situaciones, ideologías y prácticas particulares en cada contexto.

El entorno de mundialización y sus consecuencias políticas, económicas y socio-culturales han afectado la vida de las personas en distinto grado, dependiendo de cada localidad o país y también de su género, clase social, etnia, y otras condiciones. Estos efectos implican consideraciones que todo proyecto educativo debe reconocer, y que en cada caso son variables y deben atenderse de modo particular, pues la globalización “no es un proceso uniforme ni unilineal. Impacta de manera diferencial y desigual en las diferentes regiones del mundo” (Maquieira, 2006, pp. 36 y 38). No obstante, también el entorno mundializado ha supuesto ciertos escenarios más o menos comunes que representan desafíos para la educación en general.

La globalización implica un proceso multidimensional definido por relaciones económicas y políticas culturales, ideológicas, jurídicas y tecnológicas. Junto a la interconexión de actividades económicas y las finanzas, circulan y se interconectan ideas, personas, símbolos, imágenes, instituciones y visiones de un mundo deseado; se crean nuevas formas de organización social y comunicación. Estos procesos vinculan y disgregan consecuencias de largo alcance (Maquieira, 2006, p. 8).

El campo educativo contemporáneo enfrenta problemas y cambios recientes, como la emergencia de nuevos actores con demandas inéditas; la crisis de las instituciones políticas tradicionales; la globalización y el fortalecimiento de algunos lineamientos definidos en entidades internacionales y organismos multilaterales (como la promoción y defensa de los derechos humanos, la democracia y la diversidad cultural, entre otros), los cuales han afectado a prácticamente todos los gobiernos; y de la mano de estos cambios, la preocupación de algunos sectores por reformar, ampliar o profundizar las instituciones. La globalización afecta las prácticas y las instituciones educativas al cambiar los contextos, imponer nuevas necesidades, lógicas y valores, y generar condiciones particulares derivadas de la expansión de los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información (como el acceso a la información, el incremento en el acervo o plataforma de conocimientos, el priorizar narrativas

¹ Este trabajo parte de mi investigación doctoral en curso sobre investigaciones educativas (CINVESTAV).

orales y visuales que afectan las formas y contenidos de aprendizaje, y el desarrollo de las tecnologías para la educación).

Otra consecuencia es la necesidad de una nueva formación-socialización en un entorno donde no sólo coexisten diversos modos de vida, sino que hay sentidos y significados en transformación relativos a todos los ámbitos de la vida y la sociedad, nuevas situaciones para las que aún no hay respuestas, y necesidad de adaptarse a los rápidos cambios sociales y la incertidumbre generada. Una situación más es la exigencia del fortalecimiento de las identidades locales y del autoconocimiento para poder establecer la relación con “el otro”. La globalización también hace más palpable la interrelación de la educación con los campos económico, tecnológico, cultural, etcétera, y demanda cada vez más trabajos interdisciplinarios (Brunner, 2001; Stromquist, 2002; Bonder, 2005). Entre los efectos negativos de la globalización en la educación escolar resaltan los asociados a la imposición de valores de competitividad, eficacia, individualismo, y a las reformas de “modernización educativa” en función del mercado laboral (Stromquist, 2002).

La condición posmoderna es otro elemento del mundo contemporáneo. Hay múltiples usos y sentidos del término posmodernidad: fin de la historia; fin de los metarrelatos; abandono/superación/rechazo de los grandes relatos de la Ilustración; moda académica, ociosidad intelectual; neoconservadurismo; muerte de la utopía (Buenfil, 2007, p. 6). La posmodernidad ha partido de un proceso de crítica al pensamiento occidental —moderno— y ha producido un “debilitamiento o erosión del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento heredado, del Sujeto Trascendental; el concepto de estructura completa, cerrada, fija e inmutable, y las ilusiones de inmediatez y transparencia” (*idem*). Esto ha generado un debate en diversos campos del conocimiento, y varias críticas —muchas de ellas por parte de discursos humanistas.

Es común pensar en el posmodernismo como un planteamiento que lleva a la inmovilidad, a la desesperanza y al relativismo extremo. Sin embargo, hay posturas que rescatan el pensamiento posmoderno de manera conciliadora, pues, como señala Rosa Nidia Buenfil, es posible pensar la posmodernidad como

... una actitud de reposicionamiento frente a los valores del pensamiento moderno [...], pretendidamente universales *a priori*, trascendentales, fijos de una vez y para siempre [...] sin que ello implique necesariamente un abandono radical de los valores, temas y contenidos del pensamiento moderno, sino el cuestionamiento de su pretendido carácter absoluto.

Desde esta perspectiva se articula la posmodernidad como condición existencial (que alude a la proliferación y diversidad de relatos y puntos de vista éticos, políticos y culturales, y a situaciones de suma heterogeneidad que se nos ofrecen como algo “dado”) y como horizonte de inteligibilidad (cómo se asume esa heterogeneidad cultural, ética, política, estética y epistémica) (*ibid.*, pp. 7-8).

La posmodernidad en el campo de la educación ha llevado a comprender el poder intrínseco a las prácticas educativas, es decir, cómo operan como regímenes de saber-poder; cómo son una forma de ejercicio del poder asociado a las instituciones sociales y al saber; cómo puede ser la vigilancia, la normalización, la exclusión, la distribución, la regulación, la clasificación, la individualización, entre otras (*cfr.* Foucault, 1989; Giroux, 1994; Lyotard, 2000). Configura un horizonte en

que se afectan las formas de incorporarnos socialmente a la vida, de percibirla y reaccionar ante ella, de significarla y conocer. Hace posible la “resedimentación de fundamentos que sostienen el edificio intelectual del pensamiento heredado occidental, no necesariamente para deshacernos de ellos, sino para ver cómo llegaron a ser lo que son hoy y qué excluyeron en el camino, ponerlos en tela de juicio y tematizarlos, en vez de asumirlos como hechos incuestionables”. También permite pensar en utopías, pero sin asociarlas a un universal *a priori*, sino “utopías plurales, diferenciales, heterogéneas que puedan expandirse, divulgarse, contagiarse en la medida en que sean persuasivas [...] porque resulten significativas social, ética, políticamente en algún momento y lugar del planeta” (Buenfil, 2007, pp. 9-11).

Respecto al “humanismo” o una “educación humanista”, he encontrado en las discusiones educativas y sociales contemporáneas cierto desprecio hacia esta noción, o su inscripción casi exclusiva a discursos vinculados a la religión. Para las posturas críticas del “humanismo”, su principal deficiencia tiene que ver con una idea demasiado moderna tanto de los seres humanos como del conocimiento y la educación, y, además, con las fuentes o soportes eurocéntricos, androcéntricos y otros tantos referentes excluyentes que han servido para fundar lo que se conoció como educación humanista en años anteriores. ¿Humanismo?, ¿partiendo de cuál idea de “humano” o de “humanidad”? Además, un nudo central se refiere al sujeto, blanco directo de la crítica posmoderna.

Por otro lado, algunas voces reivindican el humanismo, y entre ellas encuentro propósitos similares, aunque sentidos distintos. Uno refiere el estudio de las humanidades, o la inclusión en la escuela del estudio de los textos clásicos (*cfr.* Lessing, 2001; Monsiváis, 2008). El otro sentido de la reivindicación implica una perspectiva más amplia que supone la recuperación de planteamientos éticos, filosóficos y políticos para orientar una formación “humana” de carácter integral como respuesta a la actual situación de hipertecnologización, fragmentación social e individualismo, ante la cual se propone el humanismo. Éste puede pensarse, de acuerdo con Carlos Monsiváis, como “el gran espacio de resistencia ante la destrucción del valor de la vida humana que se encuentra en uno de los momentos más tristes y trágicos que recordamos” (2008). Desde esta noción, el humanismo dinamiza la resistencia y las movilizaciones en contra de la “irracionalidad, de la intolerancia”, y a favor del “avance civilizatorio” en pro de los derechos humanos (*idem*), desarrolladas aquéllas desde las trincheras educativa, social, política y cultural.

Un nuevo humanismo requiere de nuevas formas de entender la realidad, de una ruptura epistemológica [...] desde una concepción que postule la mentalidad de la persona, de los seres humanos, por encima de cualquier otra consideración. [...] Urge resignar al desarrollo humano, a la persona, a la solidaridad y la justicia, como el centro de todo esfuerzo de la humanidad, como el sentido más auténtico de toda fórmula económica, de todo régimen político (Fernández, 2000).

LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN LA POSMODERNIDAD

En el campo educativo, los principios de la educación humanista hacen reconocible un discurso afín a los de las pedagogías críticas, liberadoras, radicales, y a las corrientes de la educación para la paz y los derechos humanos, entre otras propuestas. Tienen en común el pensar la educación como una herramienta para

la transformación cultural, en donde se muestra al mundo como es, pero también “sus otras múltiples posibilidades” (*idem*), un horizonte de humanización y libertad. Éstas, sin duda, son modernas en términos de sus reivindicaciones y del sujeto que suponen, pero al ser contemporáneas —y estar insertas en la condición posmoderna— han superado sus fundamentos ilustrados, han revisado con mayor o menor éxito el andamiaje heredado, cuestionado, retomado y descartado algunos de sus fundamentos, y han ampliado las nociones sobre el conocimiento y lo educativo, así como sobre la agencia de las y los sujetos. “Lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere” (Freire, 1996, p. 17). Henry Giroux plantea una síntesis productiva entre ambos pensamientos:

El pensamiento postmoderno como punto de “fuerzas en conflicto y tendencias divergentes” (Patton, 89) puede ser útil pedagógicamente cuando aporta elementos para un discurso de oposición para entender y responder al cambio cultural y educativo [...]. Una posición postmoderna de resistencia o política me parece imprescindible para [...] cambiar las condiciones de producción de conocimiento en el contexto del surgimiento de los medios de comunicación electrónicos, así como el papel que tienen estas nuevas tecnologías como agencias de socialización crítica en la redefinición tanto de la situación como en el significado de la pedagogía (Giroux, 1994, p. 102).

El posmodernismo es importante para “comprender las condiciones cambiantes de la formación de la identidad en las culturas mediadas electrónicamente”, el mundo de las “identidades híbridas”, “prácticas culturales locales y espacios públicos plurales”, cuestionar el objetivo de las escuelas, para entender “cómo el poder es movilizado en términos culturales”, cómo “se escribe el poder en y entre grupos diferentes”, y cómo redefinir la noción de agencia al identificar el carácter contingente de la identidad, construida en una multiplicidad de relaciones sociales y de discursos. Esto y otros elementos conducirían a “reimaginar las escuelas públicas como esferas públicas democráticas [...] organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia” (Giroux, 1994, pp. 102-123).

No encuentro en estos planteamientos ideas irreconciliables con las que establecen quienes pugnan actualmente por una “educación humanista”. Ésta supone apertura al diálogo, a la comprensión del mundo, “a la verdad, a la belleza, al conflicto, la diversidad, el fracaso y la esperanza, a los saberes no racionales, como la intuición y la imaginación”. La educación humanista busca desarrollar la “capacidad de reflexión e indagación de fondo, la capacidad de asombro, de sorpresa, ante nuestra propia realidad”; cultiva el desarrollo de la razón y también “capacidades no estrictamente racionales para percibir y transformar la realidad; ayuda a intuir, a recrearla, gozarla, adivinarla”. Es una educación en la que caben los actos libres, la fantasía, la aventura, la discrepancia, la exploración de horizontes diversos, y también las artes y las disciplinas que se “entregan sin empañar la mirada de quien mira al mundo por primera vez”. Es una educación centrada en la ética, sí centrada en el crecimiento de la persona, pero que “pretende la humanización de las estructuras sociales, de las

condiciones de vida de las mayorías, de la economía [...] [en pos de] una sociedad más justa, más humana, más equitativa". Es una educación situada históricamente, cambiante, y dentro de las contradicciones de las relaciones humanas, referida a las realidades concretas, que en este caso es la latinoamericana, y a las personas siempre en transformación (Fernández, 2000). Es una educación de la "gentitud", de la "gentitud", como dice Paulo Freire (2003, p. 64).

Si el rótulo de "humanista" es el más adecuado o no para referirse a una serie de principios y prácticas educativas con estos supuestos y propósitos, es una discusión aparte. Aquí suscribo los principios previos y analizo una serie de prácticas y situaciones que se dan en el museo, cuya consonancia con las orientaciones señaladas me permite valorarlo como un espacio potente para la promoción de procesos de educación integral, centrados en la persona, y como espacio que ofrece posibilidades para el diálogo, la experimentación no racional de la belleza, el conflicto, la diversidad, la imaginación, el ejercicio de la libre interpretación, la reflexión, la capacidad de asombro, la exploración de horizontes diversos, y también la apropiación de artes y disciplinas —de un legado—; una serie de referencias basadas en la "historia compartida de lo que la mente humana ha pensado, dicho, escrito y soñado" (Lessing, 2001).

La investigación de estos procesos en el museo es parte de esa búsqueda posmoderna de comprensión de los diversos espacios donde se configuran y negocian identidades híbridas, prácticas culturales en esferas públicas que movilizan o inscriben relaciones de poder, y que sirven para cuestionar la escuela y las nociones rígidas heredadas respecto a la educación.

EL MUSEO Y LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEOS

Antes de argumentar por qué el museo puede ser un espacio valioso para promover este tipo de educación, es indispensable reconocerlo más allá de una imagen estereotipada en la que se piensa en un espacio con cosas antiguas, pasillos interminables y salas vacías. En mi investigación en dos museos nacionales de México, el de Antropología y el de Historia, encontré que hay una afluencia considerable de público de todo tipo, sobre todo grupos escolares, durante los periodos ordinarios de clases y días hábiles, pero no exclusivamente. Familias, parejas, grupos de amistades de todas las edades inundan las salas de estos museos cualquier martes en la mañana, no se diga los fines de semana. La afluencia creciente a los museos puede responder a una tendencia reciente en la que se ha impulsado la democratización del patrimonio, y también a la influencia de los medios de comunicación en el consumo cultural, entre otras causas.

La democratización de los espacios culturales y del patrimonio se ha planteado de manera diversa en los países occidentales: internamente, revisando su organización para hacerla más horizontal; y hacia la sociedad, ampliando el acceso a los museos —a través de la reducción de cuotas, la ampliación de horarios y las facilidades para personas con discapacidad—. Esto, a partir del reconocimiento de los públicos en su calidad de ciudadanas y ciudadanos que demandan y ejercen su derecho a la cultura (Azuar, 2007); de la conceptualización del museo como difusor de los valores democráticos y promotor de la inclusión social; de la oferta cultural y museográfica abierta que permita a los públicos optar dentro de los recorridos, interpretar los contenidos, y "participar"² en un diálogo.

² La idea de "participar" no es tan clara. En muchos casos, se considera que la participación se favorece sólo mediante "interactivos", es decir, juegos o recursos mecánicos o electrónicos que suponen una invo-

Otras vías de democratización han supuesto la vinculación entre los contenidos exhibidos, su pertinencia social, y la vida cotidiana; el desarrollo de una gran variedad de actividades para la participación de la comunidad dentro del museo; o la promoción de acciones patrimonializantes (Candau, 2001). Estas estrategias han permitido el establecimiento de nuevos vínculos entre los museos y la sociedad (cfr. *Museum International*, 2007; *Decisio*, 2008); los museos del siglo XXI están al servicio de la sociedad. Estos cambios han surgido de un movimiento promovido en el último tercio del siglo XX, en el que distintas instituciones y actores culturales, académicos, sociales y políticos han demandado la revisión y ampliación de los discursos y funciones del museo para evitar sesgos excluyentes en los conocimientos que difunden y en la representación de los grupos sociales en las exposiciones, para eliminar su carácter elitista y para la promoción de nuevos principios establecidos por la *nueva museología*: democracia cultural, territorio, concienciación, sistema abierto e interactivo, y multidisciplinariedad (Arrieta, 2008, p. 11; cfr. Morales, 2007).

Nuestro mundo actual es también poscolonial. En cuanto al patrimonio, esta condición es clave tanto en términos de políticas de devolución o restitución cultural, como de la emergente representación de la historia, la memoria y las naciones —e identidades nacionales— en los museos que se plantean nuevas responsabilidades (cfr. Sandahl, 2005).

Los museos enfrentan ciertos retos para responder a las nuevas demandas y expectativas de la sociedad, así como a las condiciones del mundo contemporáneo. En términos educativos, los desafíos tienen que ver con el fomento de valores y actitudes (interculturalidad, respeto, diálogo, cooperación y apertura); con la comunicación de mensajes relativos al nuevo contexto mundial y sus contradicciones; con la inclusión de una participación cada vez más extensa de públicos diversos en las actividades de los museos; con el reconocimiento y estudio de nuevas formas de construcción y difusión del conocimiento; con el uso de diversas tecnologías de la información, que promueven las mejores alternativas que respondan al entorno donde se ubica el museo; con la interdisciplinariedad de los contenidos exhibidos, la continua respuesta a nuevas preguntas, y el reconocimiento e inclusión de distintas formas de conocimiento posibles; con la necesidad de abordar diversas perspectivas en los contenidos y el desarrollo de estrategias expositivas que permitan una autoridad o una autoría compartida entre públicos y personal del museo, respecto a los contenidos en los que diferentes grupos hallen o planteen sus propias voces; y con la inserción estratégica del museo dentro de una red de recursos y espacios donde las personas de todas las edades puedan aprender.

Este contexto que demanda creatividad y variados esfuerzos para repensar y afianzar las nuevas funciones del museo en el mundo contemporáneo, hace surgir la idea del *posmuseo*. Éste podría configurarse mediante una comprensión más sofisticada de las complejas relaciones entre la cultura, la comunicación, el aprendizaje, y la identidad, que soporte un nuevo acercamiento a los públicos, la promoción de una sociedad más justa e igualitaria, y la asunción responsable de una postura ética y social respecto al trabajo del museo en la representación,

lucración física y explícita con la exhibición; hay otra idea más amplia sobre la “participación” e “interactividad” que considera la importancia no sólo de poner “las manos a la obra” —*hands on*—, sino también la mente —*mind on*—. A partir de estas dos grandes nociones sobre la participación se han establecido muchas estrategias para promoverla.

reproducción y constitución de identidades. Esto implicaría una integración plena en la práctica del museo (Hooper-Greenhill, 2007, p. 189). Aun sin la concreción total del proyecto del posmuseo, se advierte una situación relativamente de apertura y experimentación en los museos, en donde se generan escenarios potentes en términos educativos.³

El museo es una institución entre cuyos puntos centrales está la exposición. Ésta es un sistema complejo de comunicación (García, 1999, pp. 36-71): utiliza diversos códigos y medios de comunicación, un lenguaje sensible, alude a la emotividad, puede involucrar la dimensión lúdica, integrar diversas estrategias comunicativas que den fuerza al mensaje, que lo hagan más inteligible, que lo planteen en distintos planos o grados de complejidad. Esto lo hace accesible a distintos públicos y un medio idóneo para divulgar información y provocar cambios de actitudes ante ciertos problemas o temas (*ibid.*, p. 46). La característica de un medio de comunicación es “mediar”, o sea, interponerse en la comunicación para alterar la manera en que se percibe o interpreta la realidad o contenido en juego (*ibid.*, p. 67); en este sentido, la exposición media al traducir a lenguajes visuales, sensibles, y asequibles ciertos temas o contenidos de una agenda social o política que, a través de múltiples códigos, se ponen a disposición de los públicos y favorecen la creación de diálogos, la circulación y producción de significados en torno a éstos, con efectos y alcances distintos dentro de la sociedad.

Responder a los desafíos del mundo contemporáneo es una tarea en proceso; sin embargo, el museo puede destacarse como una institución central para nuestro contexto y potente para la educación, al ser una totalidad que reúne experiencia, asombro, dudas, preguntas, información, hechos; que conjunta conocimiento, emoción, percepción y educación con las cualidades espaciales, sensoriales y materiales (Sandahl, 2002). Esto lo hace distinto de otros ámbitos y herramientas educativas.

Una primera línea argumentativa para comprender la potencialidad formativa del museo se refiere a la involucración de los públicos en las exposiciones, es decir, a las maneras en que la gente se sumerge en la experiencia, se acerca a los objetos o contenidos exhibidos, se relaciona con el discurso o con las otras personas que están alrededor, a partir de lo que hay en el museo. Otra segunda refiere a la formación de colecciones, la participación de los públicos en la gestión, diseño o montaje de exhibiciones o de museos. Partiendo de éstas, analizo sus potencialidades pedagógicas frente al contexto actual.

³Vale aclarar que la variedad de los museos es enorme. Sólo en México se estima que hay un total de 1 107 museos (Conaculta, 2007). Su tamaño, calidad y accesibilidad pueden variar considerablemente, así como sus recursos y organización, por lo que los matices sobre su funcionamiento y potencialidades siempre son necesarios. Asumo como un límite de este escrito que mis reflexiones surgen sobre todo de datos recolectados en dos de los más grandes museos del país; sin embargo, también he documentado información en otros museos de arte, de ciencias, y temáticos, tanto en México como en algunas ciudades europeas. Parte de mis hallazgos relativos a las formas de involucración y de aprendizaje en los museos es que no existen distinciones significativas ni en función del tipo ni del contexto geográfico-cultural. Sí hay diferencias en muchas prácticas y en aspectos de la experiencia, pero respecto a las formas principales de interacción de los públicos entre sí y con el museo que aquí quiero destacar, no he encontrado hasta ahora disimilitudes que impidan hacer una generalización útil para los propósitos en este ensayo.

LA INVOLUCRACIÓN EN-CON EL MUSEO

Reconocer qué puede ser posible en términos educativos mediante la involucración en-con el museo, requiere mirar ésta con ojos bien abiertos.⁴ Cada persona establece formas de contacto diferentes, que, además, varían en la misma visita. Son cuatro los elementos que propongo como definitorios de ese contacto o involucración —derivados de su propia naturaleza—, más allá del tipo de relación que se establezca o las mediaciones para hacerlo: los momentos o destellos; la tensión público-íntimo; la interactividad social; y la autonomía y libertad. Sintetizaré algunos puntos de los últimos dos.

La autonomía y la libertad

El museo es un espacio que favorece un contacto basado en la autonomía y la libertad. Esto se expresa de maneras distintas: la “visita autónoma”, la “autosuficiencia”, la expresión de juicios propios y la autoafirmación. Se acude a él en compañía familiar, en un grupo escolar, en una visita guiada, etcétera. Personas de todas las edades hacen de distintos modos sus propios recorridos, realizan actividades para responder a sus preguntas o curiosidad, exploran y toman lo que ofrece el museo de acuerdo con su interés, y desarrollan su “propia historia”, aunque se permanezca siempre en el contexto del grupo.

En algunas familias o grupos escolares suele haber libertad y flexibilidad para que cada integrante vaya por su lado, para ir y venir; la prolongación de esos tiempos de independencia varía de forma considerable. Incluso, en los grupos guiados que reciben de manera colectiva una misma y única explicación, así como en aquellos en los que hay un continuo control disciplinario para mantener unido al grupo, pautar el recorrido y dirigir la atención hacia ciertas vitrinas o secciones de las salas, las personas encuentran el modo de hacer su propia visita de acuerdo con lo que les llama la atención; se sustraen o escapan física, mental o emocionalmente de ese orden y discursos pautados para poner su atención en lo que sucede unos pasos más allá o a la vitrina que está al margen de la ruta preestablecida —ya sea mirando hacia otro lado; comentando con alguna persona en voz baja algo que atrae en ese momento; leyendo el cedulario o buscando información, mientras el guía explica algo o intenta imponer un ritmo común en el recorrido.

No obstante, puede haber situaciones en que el control externo coarta las posibilidades personales para marcar el propio ritmo y puntos del recorrido; el hecho de que existan la motivación y el intento por establecerlos, permite reconocer al museo como un espacio donde la autonomía es factible y necesaria. Aunque todas las personas de un grupo vayan al mismo tiempo o ritmo y no se dispersen, cada quien centra su atención en sus intereses individuales, observa lo que reconoce o lo que le parece relevante, hace preguntas o comentarios

⁴Sobra decir que no toda la gente que visita el museo se involucra en la visita. Mi análisis respecto a los procesos y potencial educativos del museo parten sólo de la observación de personas que sí establecen una interacción con él. No obstante, he identificado que ésta es intermitente; se da por momentos o destellos, que fluye en ritmos variables y es ondulante; además, es necesario reconocer distintas prácticas como formas de interacción, considerando una perspectiva amplia. No sólo quien pasa mucho tiempo frente a cada vitrina o lee toda la información disponible está involucrada; el proceso de atención e interacción es variado; se da a través de prácticas diversas que pueden ir desde bromas, juegos, *performances*, proyecciones personales, evocaciones, la escritura, el dibujo, la lectura, la reflexión, entre muchas otras.

conforme a ese interés propio, todo esto al margen del objeto en el que se centre la atención grupal o de los comentarios del guía. Cuando los márgenes no son tan restringidos, las personas van siguiendo sus propios recorridos al ir priorizando y buscando contenidos u objetos que les resultan significativos. He observado niños que guían su acercamiento a las vitrinas en busca de huesos, sangre y otros elementos que encuentran —real o imaginariamente— con gran satisfacción; o a personas adultas que van recorriendo su historia personal a través de la exposición (“si mi papá estuviera aquí nos explicaría x porque en su rancho x,y cuando yo era chica x”), por citar algunos ejemplos.

Además, hay una independencia interpretativa; el consumo cultural es individual. Evidentemente, la capacidad de significación e interpretación de cada persona está en relación estrecha con el contexto;⁵ sin embargo y más allá de los elementos que el museo disponga para orientar un cierto tipo de interpretación, lo que ve, destaca, interpreta y significa cada persona puede variar de manera considerable, pues cada quien trae su propia historia o prioridades en la cabeza, y aunque compartan con otras personas el recorrido y sus apreciaciones respecto a la exhibición, la vinculación con ésta, la apropiación de sus contenidos y la construcción de significados es individual; está enlazada a historias, intereses, chistes, imágenes, recuerdos y monólogos, en los que la principal referencia es cada persona. La gente se acompaña en sus recorridos en el museo sobre todo de sí misma.

Otro punto respecto a la autonomía se aprecia en la práctica común de no leer el cedulario, o al menos no completo. Esto permite suponer que cada visitante se considera autosuficiente en términos de la información que quiere, requiere o cree tener; o simplemente se pierde el interés en leer, o se prefiere ver a leer, e interpretar la exposición en los propios términos —muchas veces de manera no verbal e intuitiva— a acceder a un conocimiento más formalizado, “objetivo” o científico:

Observo a una familia en una de las salas de etnografía. Cada miembro está mirando alguna vitrina distinta. La señora se adelanta y se dirige al temascal, se asoma.

Sra. — “¡Ahí está el cuarto ese de los sacrificios donde se encerraban y se pegaban con unas ramas!”.

Sr. — “Para hacer penitencia”.

Sra. — “¡Ey!”.

Toda la familia se acerca y se asoma dentro del temascal. Los niños se adelantan, después uno se regresa y pregunta al señor algo sobre el “cuarto de sacrificios”, el señor responde: “Ése es un cuarto de sacrificios pa’ hacer penitencia”. No buscan ninguna información.

Más allá de que el cedulario pueda no ser un recurso reconocible o accesible para los públicos, que se pueda perder el interés en su lectura, que ésta resulte dificultosa, o que se prefiera utilizar otros de los muchos recursos de comunicación que ofrece el museo, es frecuente que la gente se contente con su propia imaginación, supuestos, experiencias o información para interpretar la exhibición. Esto implica la autonomía

⁵ La primera forma de contacto con la exhibición es la mirada. 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.

en la visita, en tanto que cada quien cuenta con lo que considera necesario para satisfacer sus intereses en los términos y las formas que cada quien juzga adecuados.

Un gran número de las interacciones que se establecen en el museo ofrecen la posibilidad de expresar juicios propios, lo que afirma con libertad un pensamiento y valoraciones autónomos. La autonomía en la visita da paso a un pensamiento libre, que parte de que cada persona sienta condiciones para la expresión de opiniones y aseveraciones personales. El museo es un espacio donde tiene lugar el asombro, la sorpresa, la espontaneidad, la emoción, donde hay cabida para juicios estéticos, apreciaciones subjetivas o comentarios de diversa índole, que no necesariamente tienen que ser verdaderos o correctos. En el museo, la certeza sobre lo que se reconoce puede depender en gran medida de lo que se mira, sin requerir otra mediación externa; cada quien puede asumirse como una fuente fidedigna o válida de interpretación o conocimiento. Esto fortalece el proceso de autoafirmación personal y evidencia el carácter del museo como espacio para la interpretación, negociación y resistencia.

La interactividad social

La persona, esa o ese visitante autónomo que hace su propio recorrido en el museo, no está aislada; la autonomía misma se va afirmando en un proceso colectivo, en experiencias individuales que son llevadas a un espacio más amplio en donde éstas se confirman, se retroalimentan, se contrastan —y a veces también se inhiben—. Durante la visita y en el proceso de involucración personal con el museo se establecen dinámicas colectivas y de interacción social; en todos los casos hay un ir y venir constante entre referencias, prácticas y discursos compartidos; la interacción social —real, cara a cara, o simbólica, a través de discursos y de un “otro” incorporado— pautan los procesos educativos que suceden en el museo. Todo acto interpretativo por más personal y libre que sea está apuntalado por el entorno; todas las formas de relacionarse en y con el museo y de posicionarse sobre sus contenidos, están vinculadas al contexto social.

En la visita se construye una interacción social a partir de los estímulos que ofrece el museo; hay un proceso —casi imperativo— de compartir, de comunicar: “¡Mira!”, “¿ya viste?”, “¿te fijaste?”, “¿y eso?”, “¡asómate!”, “¡guau!”, “¡aaah!”, “¡jórale!”, y un sinnúmero de comentarios y expresiones que demuestran asombro, placer, duda, interés, emoción, confusión, son continuamente formulados entre quienes visitan el museo. A través de éstos se ponen en juego la imaginación, los conocimientos, la capacidad de observación e interpretación de la persona y del grupo, y se establece un lazo de ida y vuelta entre ambos para vincularse a la exhibición. Incluso, entre visitantes solitarios existen los medios para interpelar a alguna otra persona; lo que está viéndose, lo que se está aprendiendo, lo que se admira, lo que hace dudar, puede conmover, cuestionar o interesar en tal forma a la persona que se ve movida para comunicarse con quienes le rodean, aunque sean desconocidas. Expresiones en voz alta, silbidos, sonrisas y gestos son los medios que se utilizan en estos casos para compartir las propias emociones, saberes, cuestionamientos y sorpresas con el público de la sala; son conversaciones o gestos “a la redonda” dirigidas a nadie en particular, pero, al mismo tiempo, a quien esté dispuesto o dispuesta a participar en ellas (*cf.* Goffman, 1979).

Aparte de las características de la involucración con el museo, he identificado que ésta se da a través de prácticas y procesos diversos, como la mirada, la re-

flexión, la imaginación, la emoción, la experimentación de prácticas de la memoria, de prácticas simbólico-rituales, y mediante terceras personas. La variedad de posibilidades aluden a una experiencia integral, compleja, y con múltiples implicaciones para el aprendizaje.

UNA LECTURA PEDAGÓGICA DE LAS PRÁCTICAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVOLUCRACIÓN EN-CON EL MUSEO

Los aspectos esbozados ayudan a reconocer que en el museo la educación se centra en la persona, pues el proceso de formación es personal (autónomo, libre, autorreferido, íntimo, a la propia medida). Esto no supone el individualismo, sino que se centra en la persona que es parte de un grupo, de una colectividad. Está claro que el museo es un espacio en donde el diálogo se hace indispensable y se da en muchos niveles, que van desde el monólogo interno —para preguntarse, reconocerse, o armar la “propia historia” durante el recorrido—, el diálogo directo entre personas que visitan el museo y con quienes se comparte la visita o los procesos personales que se generan durante ésta, hasta el diálogo indirecto con las personas que montaron la exhibición o con quienes son representadas en éstas.

El contacto con la exposición supone muchas formas de relación más allá de la razón; es un entorno sensorial donde las narrativas e interacciones son múltiples y variadas y sirven de escenario para la experimentación, la emoción, la experiencia estética, el desarrollo de prácticas sociales, como las simbólico-rituales, en las que destaca como característica fundamental su distancia respecto a procesos de racionalización o comunicación verbal.

La intuición, la imaginación, la emoción, el gozo, el enojo, la reverencia, la identificación, el deseo, el juego, entre otros, son procesos o experiencias que se dan en la interacción con el museo, que hablan de formas educativas poco exploradas en las cuales se establecen vínculos entre los contenidos observados y la propia realidad; se valoran o se comparan formas de vida, expresiones sociales, valores; se adquieren conocimientos;⁶ se imaginan posibilidades y escenarios diversos; se genera empatía. Frases como “¡imagínate vivir aquí!”, “¡qué bueno que estamos en el siglo XXI!”, “¡qué épocas aquéllas!”, “ha de ser muy triste eso”, son bastante frecuentes y hablan de la puesta en juego de una serie de pensamientos que reflejan imaginación, vinculación, identificación y empatía. Un ejemplo claro es el de un grupo de señoras que, al finalizar su visita por el Alcázar del Castillo, cuando descienden por la escalera, empiezan a jugar con espontaneidad. El juego inicia cuando una de las señoras exclama: “¡Bajemos como si fuéramos las Carlotas!, ¡déjame agarrarme de aquí”, se toma del barandal y comienza a bajar la escalera con paso solemne. Otras mujeres se involucran en el juego al sugerirle distintas poses, acciones o ademanes para complementar el solemne descenso (“¡hazle así

⁶ El hecho de que a veces las personas no lean e inventen historias y se vayan con una comprensión o interpretación incorrecta, es un tema que debe considerarse desde más de una arista. Ciertamente, sería importante brindar elementos más oportunos o eficaces para evitar este tipo de errores que, en vez de provocar un cuestionamiento o favorecer una mejor comprensión de cierta realidad o hecho, refuerzan prejuicios o supuestos erróneos. Lo que debe de ponerse en duda no es la capacidad de la gente para “mirar exitosamente la exposición”, sino el fundamento epistemológico del museo, que supone que los objetos por sí mismos “comunican” contenidos particulares, claros y “objetivos”. Aquí me interesa rescatar el ejercicio siempre presente de interpretación y negociación de sentidos, que más allá de un aprendizaje en términos racionales o científicos, puede dar lugar a otros tipos de aprendizaje.

a tu vestido!", "¡hazle así a tu pañoleta!") y luego le dicen que al pie de la escalera "la espera Maximiliano". Continúan el juego pensando en posibles héroes nacionales o galanes de TV a quienes encontrar al pie de la escalera, descartando unos u otros y utilizando tanto información brindada en la visita como sus propias opiniones y gustos. Este juego revela formas lúdicas, creativas, emotivas y colectivas de apropiarse del espacio —y del patrimonio en este caso—, de significar temas o contenidos de la exhibición, aprehender la historia, etcétera; éstas trascienden los límites de edad o lo que podría considerarse "apropiado" para cierto grupo. En el museo niños y niñas leen, personas adultas juegan, y viceversa, no hay prácticas exclusivas ni inapropiadas para alguna persona.

En estos procesos o experiencias también se generan vínculos diversos; se crean referentes para la autoadscripción en una cierta memoria colectiva; se configuran o reconfiguran identidades —de género, sociales, étnicas, nacionales—; se asumen, negocian o rechazan posiciones sociales; y se ponen en juego relaciones de poder (Rounds, 2006; Gamboggi y Melville, 2007; Maceira, 2008a).

El museo es un espacio público plural, abierto y de apertura, apto para mirar la alteridad sociocultural; por un lado, porque la exposición puede favorecer esto en función de sus contenidos —ya sea mostrando a "los otros" o al "nosotros"—; y por otro, porque los museos son espacios públicos sumamente plurales, en donde coexisten diversas personas. Con frecuencia, los públicos se encuentran ante la alteridad y la notan (sea etaria, étnica, nacional o de clase); ésta suele atraer su atención y generar incluso más interés que las obras expuestas:

Estamos en el patio esperando a que se reúna el grupo. Unos niños dicen a la maestra que "están buscando turistas".

Maestra: "¿Para qué?".

Niño 1: "Para verlos".

Niño 2: "Para practicar inglés" [se ríe].

Estas pistas, entre otras, permiten pensar en los museos como espacios potentes para distintas formas de aprendizaje; para el encuentro con lo diverso, la construcción y recreación individual y colectiva de saberes, el diálogo, la imaginación de nuevos escenarios, el conocimiento de otros modelos o formas de relación y organización social; para entender el cambio cultural, estimular la curiosidad y la capacidad crítica; para el autorreconocimiento y la negociación de identidades; para experimentar formas de socialización; para el acceso y la práctica de diversos modos de comunicación y construcción del conocimiento, el goce de la experiencia estética y el encuentro con ese legado compartido, entre otros elementos que podríamos ubicar como componentes de un proceso formativo integral y complejo, de una educación "humanista" propia del mundo contemporáneo.

HACER MUSEO

En un museo, la gente puede acceder a la construcción colectiva del patrimonio, sea de manera autogestiva o a través de acciones promovidas por el propio museo. Existen posibilidades para que grupos sociales participen en la formación de colecciones, en el diseño y montaje de exposiciones reales o virtuales, o en la creación de museos —comunitarios, locales, o de mayor alcance sea física o virtualmente— (*Museum International*, 2007; Gamboggi y Melville, 2007; *Decisio*, 2008;

Maceira, 2008b). Estos procesos suponen siempre la participación y organización colectivas; el establecimiento de distintos diálogos al interior de uno o varios grupos de la sociedad; un proceso de gestión e interlocución entre diferentes actores sociales y políticos; la construcción de referentes de pertenencia e identidad; la manipulación, apropiación y trabajo con y sobre la memoria social; la recuperación de saberes y la valoración de las comunidades o grupos como expertos, o como autores legítimos de aquello que se enuncia (Dubuc, 2008). Esto puede ser parte de un ejercicio democrático de ampliación o consolidación de la democracia, incidencia en la construcción de lo público, movilización social, que, además del impacto formativo personal que pueda suponer la experiencia en sí misma, sirve en la construcción de condiciones que permitan que los colectivos sean comunidades y no masas, comunidades en las que cada integrante tenga autonomía y conciencia histórica (cfr. Adorno, 1993).

LOS DESAFÍOS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Muchas de las búsquedas de una educación pertinente en el mundo contemporáneo pueden tener eco en el museo. Según Adorno (1993), la conciencia histórica es autorreflexión, y ésta supone sensibilización. La exposición es una de las herramientas potentes para generarla. En los últimos años, han proliferado los “museos de la memoria” y las exposiciones sobre temas que no representan ese legado esplendoroso de la humanidad, sino más bien su cara dramática, terrible, o conflictiva: exposiciones sobre genocidios, discriminación, situaciones cotidianas o extremas de desigualdad o intolerancia y otras calamidades de los avatares de la humanidad, empiezan a ocupar espacios dentro de los museos con la intención de generar sensibilización al respecto, de favorecer la comprensión de esas situaciones y promover un posicionamiento ético respecto a éstas, para movilizar la cohesión social, la autocrítica y la capacidad reflexiva, y para favorecer un cambio de actitudes y un compromiso a fin de evitar que se repitan esas situaciones u otras similares (Bonnell y Simon, 2007; Orbe, 2008).

La naturaleza del museo, los lenguajes y códigos que utiliza, los procesos que puede favorecer, lo hacen un espacio idóneo para mirar —y en cierta forma atestiguar— estas situaciones y, a partir de esto, para confrontar ideas, movilizar la empatía y otras emociones; favorecer la apertura a un encuentro íntimo con otras personas o circunstancias; reconocerse como parte de una historia —pasada, presente y futura—; significar de manera distinta otras situaciones; trascender todo intento de conceptualización que muchas veces es innecesario o insuficiente para comprender el dolor, la injusticia u otras situaciones —y despertar la *inteligencia sintiente* (Zubiri, *cit. pos.* Fernández, 2000) —; y junto a esto, para inspirar el deseo de otras formas de vida o de relación, para reconocer alternativas, comprender la interrelación de diversos fenómenos que causan esas situaciones, favorecer la solidaridad y el compromiso personal o colectivo. Esto responde de manera clara a esa demanda humanizadora del mundo contemporáneo, a lo que Paulo Freire formula como una práctica educativa liberadora que valora la voluntad, la resistencia, la elección, las emociones y los sentimientos, los deseos, los límites, la conciencia en la historia, “el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad”, y que “estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo” (2001, pp. 58 y 136).

En el museo es posible plantear de manera pedagógica e interdisciplinaria

cualquier tipo de tema; posicionar asuntos de interés público poco legitimados como tales; dinamizar el debate social, y también, hay que recalcarlo, favorecer la creación de nuevos imaginarios u horizontes —gracias a la interconexión y difusión de diversas imágenes, símbolos y modelos, a las formas innovadoras de representación, y a la configuración de estilos novedosos de relaciones sociales—. También favorece la articulación entre acciones locales y globales y de un sentido de interdependencia e inclusión sociales, cuestión crucial en términos educativos y políticos: “Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo. Nadie se hace local a partir de lo universal. El camino existencial es inverso” (Freire, 2002, p. 29).

El museo puede impedir el desarrollo de un mundo o de una idea de éste homogénea. Puede revitalizar grupos o culturas; favorecer la comprensión de la realidad y la apertura; constituir un espacio de resistencia a la intolerancia y para el avance civilizatorio al coadyuvar a formar personas que conozcan, cuestionen y se posicionen éticamente respecto a aquellos aspectos inequitativos e incluso deshumanizadores que son también parte de nuestro legado compartido. Existen otros elementos que se pueden encontrar en el museo y pueden dar cohesión, identidad y perspectiva histórica, con los cuales podemos establecer vínculos significativos que impactan en nuestra formación intelectual, social, moral y afectiva. El museo puede promover un proceso de aprendizaje no instrumental y distinto al que tiene lugar en otros espacios, a través de prácticas relevantes, lúdicas, dinámicas, creativas, abiertas, dialógicas, complejas, y también inciertas, impredecibles y contradictorias, pero no por esto inútiles ni inviables para la promoción y puesta en práctica de esos principios de una educación “humanista” o “gentificadora”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1993). La educación después de Auschwitz. *Delito y Sociedad* (3), año 2, Universidad de Buenos Aires.
- Arieta Urtizberea, I. (2008). La nueva museología, el patrimonio cultural y la participación ciudadana a debate. En I. A. Urtizberea (ed.). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 11-20.
- Bennett, T. (1997). *The birth of the museum. History, theory, politics*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Bonder, G. (2005). *Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas*. Argentina: Seminario del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Bonnel, J. y Roger I., S. (2007). Difficult exhibitions and intimate encounters. *Museum and Society* 5 (2), 65-88.
- Brunner, J. J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Chile. Documento de Apoyo a la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Oficina Regional de la UNESCO.
- Buenfil Burgos, R. N. (2007). *Utopías y desafíos educativos en la globalización*. Documento DIE núm. 61. México: CINVESTAV.
- Candau, J. (2001). Lieu patrimonial, mémoire, amnésie et anamnèse. En Ch. Carrier y V. Hetet (eds.). *Médiation culturelle, lieu patrimonial et territoire*. Francia: Asso-

- ciation pour l'Animation du Château de Kerjean, pp. 31-35.
- Conaculta (2007). *Diagnóstico de infraestructura cultural*. México.
- Decisio. Saberes para la Educación de Adultos* (20), mayo-agosto, CREFAL, 2008.
- Dubuc, E. (2008). La restitution du patrimoine: un rôle pour le musée? études de cas dans les communautés innues du Québec et du Labrador (Canada). En I. A. Urtizbera (ed.). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 61-71.
- Fernández, David (2000). Nuevos paradigmas para una educación humanista. Conferencia magistral presentada en el VIII Simposium de Educación-Cátedra Paulo Freire "Educar para construir el sueño: ética y conocimiento en la transformación social". ITESO. Tlaquepaque, Jal. 26 de febrero.
- Foucault, M. (1989). *Las palabras y las cosas*, 19ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*, 3ª edición. Barcelona: El Roure.
- _____ (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- _____ (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gamboggi, A. y Melville, G. (2007). Museo comunitario como tecnología social en América Latina. *Revista Digital Nueva Museología*. Disponible en: <http://www.nuevamuseologia.com.ar>
- García Blanco, A. (1999). *La exposición como medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En AAVV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, pp. 99-128.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Macroestudios de orden público*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Londres- Nueva York: Routledge.
- Lessing, D. (2001). Discurso de aceptación del Premio Príncipe de Asturias [en línea]. Oviedo: Fundación Príncipe de Asturias. Disponible en: <http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/04/premiados/discursos/discurso730.html>
- Lyotard, J. F. (2000). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Maquieira, V. (2006). Introducción y mujeres, globalización y derechos humanos. En V. Maquieira (ed.). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Madrid: Cátedra, pp. 7-32 y 33-85.
- Maceira Ochoa, L. (2008a). Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas. *La Ventana. Revista de Estudios de Género* (27), Universidad de Guadalajara.
- _____ (2008b). Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. *Decisio. Saberes para la Educación de Adultos* (20), mayo-agosto, CREFAL.
- _____ (2008c). Los públicos y lo público. De mutismos, sorderas, y de diálogos sociales en museos y espacios patrimoniales. En I. A. Urtizbera (ed.). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 37-58.
- Moral, B. (2008). Reflexiones sobre la capacidad didáctica de los museos y los objetos. *Decisio. Saberes para la Educación de Adultos* (20), mayo-agosto, CREFAL.
- Morales Moreno, L. G. (2007). Vieja y nueva museología en México. En M. L. Bellido Gant (ed.). *Aprendiendo de Latinoamérica. El museo como protagonista*. Gijón: Trea, pp. 343-374.
- Museum International* (236), UNESCO, 2007.
- Omar, R. (2005). Hacer frente a los desafíos que plantea la diversidad en los museos

- de Sudáfrica. *Museum Internacional* (227), 46-53.
- Orbe, I. (2008). El Museo de la Paz de Gernika y la educación para jóvenes y adultos. *Decisio. Saberes para la Educación de Adultos* (20), mayo-agosto, CREFAL.
- Recibe el escritor Carlos Monsiváis la medalla Sor Juana Inés de la Cruz. *La Jornada* (2008, 22 de agosto) [en línea]. México: La Jornada. Disponible en: <http://www.lajornada.unam.mx>
- Rounds, J. (2006). Doing identity work in museums. *Curator*49 (2), 133-149, abril, Altamira Press.
- Sandahl, J. (2002). Fluid boundaries and false dichotomies: scholarship, partnership and representation in museums? Ponencia presentada en la conferencia "Leadership in museums: are our core values shifting?". Dublin: INTERCOM.
- _____ (2005). Negotiating Identities. *Texts* 29. Disponible en: <http://neme.org/main/271/negotiating-identities>
- Stromquist, N. (2002). Globalization, the I, and the Other. *Current Issues in Comparative Education* 4 (2), 87-94, mayo, Universidad de Columbia.
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción* (50), año 22, Universidad de Zulia, 128-141.