

Pedersoli, Constanza

Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo, de la Universidad Nacional de La Plata

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Directora: Villa, Alicia Inés

Pedersoli, C. (2020). Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo, de la Universidad Nacional de La Plata. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1904/te.1904.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Educación y pedagogía en museos
Las visitas familiares a la exhibición
DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo
de la Universidad Nacional de La Plata

Tesis presentada para la obtención del grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

Postulante: Prof. / Lic. Constanza Pedersoli
Directora: Dra. Alicia Inés Villa

Fecha de presentación: septiembre de 2020
Ensenada, Argentina



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Educación y pedagogía en museos
Las visitas familiares a la exhibición
DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo
de la Universidad Nacional de La Plata

Tesis presentada para la obtención del grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

Postulante: Prof. / Lic. Constanza Pedersoli
Directora: Dra. Alicia Inés Villa

Fecha de presentación: septiembre de 2020
Ensenada, Argentina

Resumen

Esta tesis indaga sobre las experiencias de grupos familiares en el museo, a partir de sus visitas a la exhibición *DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo* de la Universidad Nacional de Plata. Se estudian aquí:

- Las prácticas de recorrido familiar por la exhibición.
- Las escenas de transmisión de conocimientos, alrededor de los temas que la exhibición aborda.
- Las conexiones que las familias realizan entre sus vidas y aquello que la exhibición les propone.
- Las comparaciones que establecen entre la visita familiar experimentada y las potencialmente realizables por las/os niñas/os, en caso de efectuarlas en una salida escolar.
- Los sentidos que otorgan a su experiencia en el museo.

La investigación que le da origen se inscribe en el área de la educación en museos, específicamente, en la esfera de los *estudios de visitantes o investigaciones sobre audiencias*. Propone recuperar los aportes y perspectivas pedagógicas que atraviesan en América Latina este campo académico y profesional, sin desconocer las contribuciones de los estudios anglosajones. A partir de la exploración de categorías pedagógicas como *experiencias, tiempo libre, educación intergeneracional, lazos, transmisión, tradición, reproducción, transformación, diálogos, cuidado del/la otro/a, significados, sentidos*, entre otras, se orientó a comprender específicamente las experiencias de visita familiar en el museo, desde una perspectiva educativa y social.

La tesis busca además debatir sobre la tendencia que concibe a los museos como espacios de educación *alternativa* a la escolar en los que es posible atender mejor los intereses y las necesidades de las personas. Se trata de una mirada deficitaria, que inhabilita la posibilidad de pensar en conexiones más profundas entre los museos, las escuelas y otras agencias educativas. Este trabajo busca aportar a esa discusión desde un enfoque pedagógico relacional en el que la educación en museos no se construya desde una posición anti-escolar.

Palabras clave: Educación; Pedagogía; Museos; Familias.

Summary

This thesis inquires the experiences of families in museums on the basis of their visits to the exhibition *Unconscionables: excesses and mandates in the consumer society* of the Universidad Nacional de La Plata. We here focus on:

- Family tour practices through the exhibition.
- The knowledge transmission scenes, around the topics that the exhibition addresses.
- The connections that families operate between their lives and what the exhibition proposes.
- The comparisons that are established between the experienced family visit and those potentially made by the children, in case they are carried out during a school trip.
- The meaning that the families give to their own experience in the museum.

This research falls within the area of museum education, specifically, in the field of *visitor studies* or *audience research*. It proposes to recover the pedagogical contributions that cross this field in Latin America and also considering the main anglosaxon contributions. This research is aimed to understand the experiences of the family visit in the museum throughout the exploration of pedagogical categories such as *experiences, free time, intergenerational education, links, transmission, tradition, reproduction, transformation, dialogues, care of the other, meanings and senses*, among others, from an educational and social perspective.

The thesis also seeks a debate on the view that conceives the museums as education spaces alternate to school, in which it is possible to better serve the interests and needs of people. From this view, the chance of thinking about the connections between museums, schools and other educational agencies, get unviable. This work seeks to contribute to this discussion from a relational pedagogical approach in which museum education is not built from an anti-school position.

Keywords: *Education; Pedagogy; Museums; Families*

Índice

Resumen.....	3
Agradecimientos.....	8
Prefacio.....	12

Introducción.....	17
Objetivos y preguntas de investigación.....	21
Estrategias teórico-metodológicas.....	22
Posicionamiento como educadora-investigadora en relación con el tema que se presenta.....	28
Estructura general de esta tesis.....	30

Capítulo 1

Pensar los museos en clave pedagógica: debates y aportes

político-epistemológicos.....	33
Sobre la no formalidad y la informalidad de la educación en museos.....	35
Educación en museos <i>versus</i> educación en escuelas: una disputa riesgosa.....	38
Hacia una epistemología relacional, crítica y latinoamericana de la educación en museos.....	43

Capítulo 2

Los museos como escenarios educativos y sociales.....

Colecciones e interacciones.....	57
Memorias e imaginaciones.....	63
Observación y participación.....	68
Efectos educativos y sociales de la visita al museo.....	72
Museos como usinas sociales y andamiajes de sentido.....	74
Estudios sobre educación en museos y controversias sociales.....	78
DESmedidos: una exhibición sobre los excesos y mandatos en la sociedad de consumo.....	81

Capítulo 3

Las familias en el museo.....

Estudios sobre familias y dinámicas familiares.....	96
Las investigaciones sobre familias en los museos.....	99

Las experiencias familiares en el museo.....	102
<i>El museo como espacio de transmisión intergeneracional de la cultura.....</i>	107
<i>Contextos de la experiencia museal.....</i>	114
Revisando las categorías de <i>agendas de visita y aprendizaje por elección libre....</i>	115

Capítulo 4

Caminatas, fotos y conversaciones. Experiencias familiares

en la exhibición DESmedidos.....	122
Caminar juntas/os y separadas/os.....	124
Demorarse y apurarse.....	134
Fotografiar y fotografiarse.....	142
Conversar y callar.....	152

Capítulo 5

Las familias y sus voces sobre la visita al museo.....	169
Recuperar los sentidos de las experiencias.....	171
La vida en la sociedad de consumo.....	173
El cuidado y la salud.....	186
Lo educativo y lo interactivo.....	193
La transmisión de conocimiento en el museo: entre familias y escuelas.....	201

Consideraciones finales.....	212
Aportes a futuro.....	230
Palabras de salida.....	231

DESmedidos hoy.....	233
----------------------------	------------

Anexos.....	234
I- Instrumentos teórico-metodológicos.....	235
II- Familias incluidas en el estudio.....	239
III- Plano de planta de la exhibición DESmedidos- General.....	243
IV- Plano de planta de la exhibición DESmedidos- Vista 1.....	244
V- Plano de planta de la exhibición DESmedidos- Vista 2.....	245

Referencias bibliográficas.....	246
----------------------------------------	------------

Dedicatorias

A mis hijas Amalia y Olivia, por el disfrute de explorar juntas, nuevos y viejos paisajes, lugares, rincones.

A Gudrun y a David (que está muy vivo en mi memoria) por los paseos, reales e imaginarios, que poblaron mi infancia de recuerdos imborrables a los que, en busca de un cálido refugio, me gusta siempre regresar.

A mi tía Mari, por la altísima torre de figuritas que acumuló para regalarme durante aquel año entero en el que no nos vimos.

Agradecimientos

La escena de escritura de una tesis es en apariencia solitaria. Sentada frente a la máquina es una quien se enfrenta a los fantasmas de la hoja en blanco y a los vaivenes emocionales, que oscilan entre la idea de que se dice más de lo mismo o que se hará un aporte novedoso que ayudará a mirar el tema estudiado desde otro enfoque y lugar. Se trata sin embargo de un trayecto que no se recorre sola. En este proceso se dialoga todo el tiempo con otras/os. Otras/os textos, autoras/es, lectoras/es y voces que hacen finalmente que la escritura se transforme en una práctica que es a la vez colaborativa y social.

Esta es una tesis que habla de los vínculos que se tejen alrededor del conocimiento, por eso quiero agradecer aquí a todas aquellas personas con las que, a lo largo de este proceso, tendimos lazos que me ayudaron a llegar hasta este lugar. Lazos de los afectivos, que sostienen, y lazos del pensamiento, en los que compartimos ideas que ayudaron a revisarme y a revisar lo escrito.

Agradezco en primer lugar a Alicia Villa, que me inició en el camino del posgrado, convenciéndome de que mis cartas astrales decían que era un recorrido que debía transitar. Por sus lecturas, sugerencias y, sobre todo, por pensar conmigo allí donde había dudas e intersticios por explorar. A Mercedes Martín, que en los andares y venires de esta tesis, me ofreció, cada vez que perdí el rumbo, sus brújulas y diarios de viaje para que finalmente pudiera arribar. Por los consejos académicos, los profesionales y los de la vida misma. A ambas y también a César Barletta y Daniela Carnevalini con quienes pensamos y repensamos las teorías y las prácticas profesionales de la educación desde la cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional.

A Gabriela Marano porque fue, hace muchos años, la primera que extendió su mano para que pudiera transitar un camino diferente al que había recorrido durante mi carrera de grado por la facultad. También porque, aunque casi no nos veamos, está siempre muy presente sugiriendo textos, cursos y propuestas que, ella bien sabe, me pueden interesar.

A Mónica Fernández Pais y a Patricia Redondo porque, a partir de una consigna propuesta en uno de los seminarios que dictaron juntas, me ayudaron a entender mejor quién soy y los sentidos profundos desde los que escribí esta tesis.

A Jorge Nella, por sus aportes al debate entre tiempo libre, ocio y *skholé*.

A las y los integrantes de los equipos de investigación que codirigimos con Mercedes Martín, especialmente al involucrado en el proyecto que dio origen a esta tesis, conformado por Cintia Antilef, Daniela Pacheco, Patricia Rey, Martín Eckmeyer, Luciana Larrea, María Eugenia Palacios, Sebastián Loinaz y la colaboración de María Belén Deladino y Matilde Roncoroni.

A Mónica Escobar, Daniela Atairo, Federico Brugaletta y Martín Legarralde, compañeras/os de trabajo en distintos períodos de la revista Archivos de Ciencias de la Educación, por sus sugerencias y apoyo.

A Myriam Southwell, Laura Rovelli, Yamila Duarte y María Dapino por acompañarme en este largo proceso que inició siendo parte de la Maestría en Educación y que culminó finalmente como parte del Doctorado. A todas y cada una, por el aliento y la comprensión. A Marilina Peralta y Efraín Cañete de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes y a Stefanía Suárez Arrébola y Jonathan Ott, responsables de la Secretaría del Doctorado, por sus respuestas rápidas y orientaciones. También a Silvina Cordero y Ana Bugnone, evaluadoras de los planes de tesis de maestría y doctorado respectivamente, porque me ayudaron con sus sugerencias a mejorar el tratamiento de ciertos temas.

A mis compañeras/os de distintos períodos de la gestión de las redes AACeMuCyT y RedPOP, por los espacios colectivos de debate y producción colaborativa, que fueron y son fundamentales para pensarme como educadora en los museos en clave nacional y latinoamericana. Porque con ellas y ellos enfrentamos juntas/os el desafío de pensar y actuar en los museos como espacios educativos y sociales. A Carolina Revuelta, Carolina Irschick, Gladys Antúnez, Laura Noto y Agustín Carpio, de AACeMuCyT. A Luz Lindegaard, Ana Claudia Nepote, Margoth Mena, Claudia Aguirre, Martha Cambre, Ana María Londoño, Guillermo Anlló y Ernesto Fernández Polcuch de RedPOP y UNESCO. Un agradecimiento especial es para Luisa Massarani, con quien participamos juntas de estos espacios, por todas las oportunidades ofrecidas para mi crecimiento profesional. También para mis colegas de la red Iberoamericana MUSA-CYTED junto a quienes

compartimos los placeres de aprender y viajar a distintos museos. A Yuri Castelfranchi, Sigrid Falla, Patricia Macías, Patricia Castellanos, Germán Arango, Jessica Norberto, Fiorella Silveira y Sofía Lucas.

A las chicas de la Red de Museos de la UNLP, con quienes compartimos años de reflexiones y trabajos en diversas oportunidades y espacios de encuentro. Especialmente a Cecilia Von Reichenbach, Mariana Santamaría, María Eugenia Martins, Alicia Loza y Margarita Bouzenard.

A Silvia Alderoqui, Cristina Linares, Mercedes Pugliese, Dina Fisman, Adriana Holstein, Silvia Paz, Graciela Galindon, Mariano Ricardes y Daniela Kotliar, por todo lo aprendido juntas/os en el Museo de las Escuelas, espacio de ideas en ebullición permanente, que formará siempre parte de mis recuerdos y mi corazón. A Sil, especialmente por su cálida lectura y las conversaciones compartidas.

Un agradecimiento especial es para mis compañeras y compañeros del Programa Mundo Nuevo-UNLP, principalmente para Silvina Basile, Diana Zapata, Patricia Rey y Florencia Court, colegas en la gestión, que durante largo tiempo me relevaron de muchas de las tareas y responsabilidades, para que pudiera dedicarme a la tarea de leer y escribir. También por los vínculos y afectos contruidos en todas las batallas libradas que, a pesar de los embates, nos volvieron más fuertes, haciéndonos comprender mejor los sentidos políticos y pedagógicos del acto de educar. A Jorge Saraví, compañero durante muchos años del Programa Mundo Nuevo, por sus aportes y su cálido acompañamiento en distintos momentos del desarrollo de esta tesis. A Meli, por los mensajitos de aliento, sostén y cariño.

A Gustavo Martínez Carrizo, por su escucha y sus palabras, desde hace ya unos cuantos años.

A las familias amigas de la escuela de mis hijas. Las y los Valiente, Calvo, Prado y Mariño que alojaron y cuidaron de ellas muchas veces mientras yo transitaba este proceso.

A Luciano, que me acompañó en gran parte de este camino. Por las lecturas, los consejos y por insistir en que lo recorriera.

A Peder por todas las veces que salió a rescatarme, cuando más de una computadora pereció en mis intentos de entregar los trabajos finales de los seminarios.

Por los cuidados y preocupaciones para que yo pudiera leer y escribir mejor sentada, iluminada y con mayor comodidad.

A Ceci, Diana, Rosario, Pau Amaya, Pau Acosta, Vane Deldivedro, Popi Servin, Emi, Euge, Vero, Caio, Con, Adu, Sole Veiga, Vale, Susana, Maru Fazio y Gus porque con su presencia, hicieron que el último tramo se hiciera mucho más fácil.

Agradezco enormemente a Sol y a Bacha por la amorosidad de sus lecturas. Por pensar conmigo e invitarme a desandar todo lo que daba por sobreentendido. A Bacha, por la amistad que fuimos construyendo en el tiempo. A Sol, por la de la vida entera y por todo el amor que, ya en la infancia, nos convirtió en familia. También por todos los paseos y visitas, muchas de ellas a museos. Por las compartidas y por las que nos falta realizar. ¡También por la minuciosidad con la que trabajó en el diseño de los planos de planta para esta tesis!

A todas las mujeres que forman parte de mi familia, la de sangre y la adoptada en el camino porque me ayudaron, más de una vez en todos estos años, cuidando de mis hijas para que yo pudiera escribir o ir a cursar: a Lili, Marisa, Anita, Cel, Delfi, Anto, Nilda, la abuela Lela y la abuela Noe, mi mamá.

Finalmente a Olivia y a Amalia, porque en la paradoja de que su madre estudiara sobre el tiempo libre de otras familias, hubo muchos momentos en los que no pudimos *abrir la puerta para ir juntas a jugar*. Por todos los paseos que sí hicimos y por todos los que, a partir de ahora, vendrán.

Prefacio

Comencé a visitar museos y sitios históricos con mi familia, cuando tenía seis meses y paseaba en cochecito. A los siete años ya conocía varios de los considerados más emblemáticos. Puede decirse que fui una niña *privilegiada*, pero no porque proviniera de una familia de *élite*. Mis cuatro abuelos vivieron en la ciudad de Berisso, trabajaron alrededor del movimiento económico y social que el frigorífico Swift y la industria de la carne generaban. Mi abuela paterna cosía guantes en su casa para las trabajadoras y los trabajadores, mientras que mi abuelo era empleado municipal y tenía un bar. Mi abuela materna trabajaba en la oficina de *Control de Standard* liquidando sueldos como empleada administrativa en el frigorífico y mi abuelo, fue supervisor del sector *Etiquetada*.

La de mi madre y mi padre fue otra historia. Ellos fueron los primeros de sus familias que pudieron acceder a títulos universitarios y eso sucedió porque, además del “esfuerzo personal”, como dice siempre mi papá, la formación de ambos fue posible en el marco de políticas públicas que les permitieron estudiar. Mi mamá hizo su carrera en la UNLP y mi papá en la UTN¹ que era la universidad de los trabajadores y que le permitía trabajar y estudiar al mismo tiempo. Hizo algunos trabajos como electricista y otros pintando carteles en las vidrieras de comercios. Sostenía económicamente a su madre, quien quedó viuda siendo muy joven, y por las noches cursaba. Su título de ingeniero le abrió las puertas al mundo y nos las abrió también al resto de su familia, cambiando de este modo el rumbo de nuestros destinos.

¹ Los orígenes de la UTN- Universidad Tecnológica Nacional, se remontan a la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) creada por ley en 1948 y puesta en funcionamiento a partir de 1952, durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, a través del Poder Ejecutivo Nacional. Su propósito fue formar profesionalmente a la clase trabajadora y contribuir con su movilidad social. Con posterioridad a su derrocamiento militar la UON cambió su nombre por Universidad Tecnológica Nacional, en 1959.

Ésta que es mi historia puede parecerse a la de otras y otros muchas/os que, marcadas/os por políticas inclusivas, tienen la posibilidad de ensanchar los horizontes de sus vidas. Es desde esa convicción que me preocupan y ocupan las políticas educativas y culturales públicas. También los modos en que éstas pueden trazar una diferencia y ayudar a cambiar las vidas de las personas, especialmente las niñas y los niños.

Expondré aquí brevemente la trayectoria biográfica que me lleva hasta las posiciones del presente, en relación con el tema que se presenta:

En el año 1993 ingresé a la carrera de Ciencias de la Educación y fui construyendo mi recorrido, primero como estudiante y luego como profesional, orientada por el deseo de estudiar y trabajar sobre estos temas.

Entre los años 1999 y 2001 obtuve una ayudantía de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de aquí en más FaHCE y UNLP, para investigar sobre museos interactivos de ciencias en el marco del Programa Mundo Nuevo de Popularización de las Ciencias,² UNLP.

En 2003 obtuve por la UNLP el título de Licenciada en Ciencias de la Educación con la presentación de la tesina: *Los museos interactivos de ciencias como mediadores en la construcción del conocimiento*, realizada bajo la dirección de Graciela Merino y la co-dirección de Stella Maris Ramírez. Su objetivo había sido caracterizar las concepciones de ciencia y aprendizaje que se comunicaban en los museos interactivos a través de su organización museográfica, las visitas guiadas con grupos escolares y los documentos, imágenes, materiales educativos y de difusión.

Las conclusiones a las que se arribó fueron las que se detallan a continuación. Las ciencias aparecían vinculadas al ámbito de las exactas y naturales, principalmente la física, y las ciencias sociales quedaban excluidas de

² Llamado en aquel momento Mundo Nuevo, Programa de Divulgación y Enseñanza de las Ciencias.

las exhibiciones. Se presentaba una imagen distorsionada de las/os científica/os y el modo en que se produce el conocimiento además de limitar el lugar de la mujer en el ámbito académico de la producción científica. La relación entre guías y alumnas/os provenientes de grupos escolares se planteaba de modo tal que se reforzaba la idea de superioridad y legitimidad absoluta del discurso de las ciencias. El eje de la propuesta educativa estaba puesto en la adquisición de conceptos dejando de lado aspectos como la reflexión sobre el conocimiento científico o el desarrollo de actitudes y procedimientos que forman parte de la producción en ciencias. Por su parte, el aprendizaje era concebido desde una perspectiva empírica y conductista en la que aquello que se aprende es una internalización de la realidad externa y la interacción con los objetos de conocimiento se reduce a una acción motora.

Como proyección de aquel trabajo de investigación propuse en aquel momento algunos lineamientos a considerar en el diseño y la evaluación de museos y exhibiciones de ciencias. Dos de ellos eran:

- Más que como un conjunto de verdades sacralizadas, las ciencias deberían mostrarse como parte de un proceso activo de construcción de conocimientos.
- Los museos interactivos pueden complementar la enseñanza escolar de la física, la astronomía o la biología, entre otras disciplinas. Sin embargo debería repensarse su papel político-social para convertirse también en espacios en los que las personas puedan involucrarse de una manera crítica y participativa en diferentes cuestiones relacionadas con sus vidas (Pedersoli, 2003, 2004).

Siguiendo aquellas coordenadas coordiné el diseño conceptual de dos exhibiciones. En 2005, una exhibición interactiva sobre luz y sonido que fue financiada por FONTAR- Fondo Tecnológico Argentino/ ANPCyT- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y el, en aquel momento, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Su organización museográfica se estructuró a partir de un relato centrado en los temas luz y sonido, desde una perspectiva que incluyó algunas de sus cualidades físicas,

significaciones culturales, históricas y sociales, así como ciertas relaciones con el territorio y el ambiente. Se organizó también a partir de un abordaje educativo que pretendía ir más allá de la transmisión de los contenidos científicos de diversas disciplinas y que implicaba un modo de producir conocimientos y de vincularse con el saber. Por su parte, en 2012 estuve a cargo de la curaduría educativa y la coordinación del equipo de trabajo que diseñó la exhibición interactiva *DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo*, en cuyo marco se estudian las experiencias de visita familiar en esta tesis.

Mi pasaje por las cátedras de Pedagogía, Pedagogía I y Fundamentos de la Educación, entre los años 2002 y 2008, fue también sin dudas una experiencia en la que fui construyendo una mirada de lo educativo centrada en lo pedagógico y lo social. A esa experiencia se sumó mi participación, entre 2003 y 2007, en un proyecto de extensión universitaria con niñas, niños y jóvenes del barrio “El Mercadito” en la ciudad de La Plata, lo que significó la necesidad de revisar mucho de lo aprendido en el desafío de trabajar en un contexto de pobreza y vulnerabilidades varias.

Entre 2003 y 2014 fui también parte del equipo educativo del Museo de las Escuelas, un museo sobre la Historia Social de la Educación en Argentina, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján. Bajo la dirección de la Lic. Silvia Alderoqui y acompañada por un equipo de colegas y otras/os profesionales,³ trabajé en el diseño y la producción de exposiciones, actividades, encuentros de educadoras/es y publicaciones. El Museo de las Escuelas constituyó una especie de laboratorio de ideas y propuestas, un espacio de formación, reflexión y producción que se convirtió en un referente sobre la educación en los museos para otros museos de Argentina e Iberoamérica.

³ Mercedes Pugliese, Dina Fisman, Adriana Holstein, Silvia Paz, Cristina Linares, Mariano Ricardes, Graciela Galindón, Daniela Kotliar, Laia Ros Comerma y Margarita Frezzotti.

A partir de ese vínculo con Silvia Alderoqui surgió mi participación como docente y tutora en las distintitas ediciones de los cursos de educación en museos presenciales y a distancia, ofrecidos por el CEM-Centro de Estudio Multidisciplinarios, dirigido por Graciela Frigerio. También la escritura compartida del libro *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*, editado en 2011 por la editorial Paidós y citado en más de una oportunidad en esta tesis.

Mi involucramiento activo en la red nacional AACeMuCyT- Asociación Argentina de Centros y Museos de Ciencias y la RedPOP/UNESCO- Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y en sus espacios de producción, ha significado la inscripción de mi trabajo en un plano académico y de cooperación nacional e internacional que ha ampliado mi mirada y enfoque sobre el tema de la educación en los museos desde una perspectiva latinoamericana.

La cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional de la FaHCE-UNLP, en la que me desempeño como docente desde el año 2004, es otro de los ámbitos en los que se ha ido consolidando mi reflexión y producción sobre este tema. Se trata de un espacio que excede el trabajo sobre la educación en los museos pero que implicó el desafío de abordarlo desde la lógica de la enseñanza académica. En conjunto con la Dra. Alicia Villa, directora de esta tesis, la Mg. María Mercedes Martín y el Mg. César Barleta, surgieron en el seno de esta cátedra cursos y seminarios de grado y posgrado, en los que la educación en los museos, fue uno de los tópicos abordados.

Finalmente mi pertenencia como investigadora formada al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- IdIHCS/ CONICET, desde 2016, inscribe esta tesis en el compromiso de la FaHCE-UNLP con la producción de conocimientos científicos anclados en los problemas y desafíos sociales de nuestro tiempo.

Introducción



Introducción

Una piedra arrojada a un estanque provoca ondas que se expanden sobre su superficie, afectando a la ninfa y a la caña, al barquito de papel y a la canoa del pescador. Objetos que estaban cada uno por su lado, en su paz o en su sueño, son como llamados a la vida, obligados a reaccionar y a entrar en relación entre sí.

Otros movimientos invisibles se propagan hacia el fondo, en todas las direcciones, mientras la piedra se precipita removiendo algas, asustando peces, causando siempre nuevas agitaciones moleculares. Cuando toca el fondo, agita el lodo, golpea los objetos que yacían olvidados, algunos de los cuales son desenterrados, otros a su vez son tapados por la arena.

Innumerables acontecimientos o mini acontecimientos se suceden en un tiempo brevísimo. Quizás ni aun teniendo el tiempo y las ganas necesarios sería posible registrarlos, sin omisión en su totalidad.

Gianni Rodari, 1993

En su libro *Gramática de la fantasía* Gianni Rodari (1993) utilizó esta metáfora para referirse a los efectos de las palabras en la mente. La alegoría es gráfica también para pensar en las experiencias de las y los visitantes en los museos y algunos de los efectos, superficiales o profundos, que las visitas pueden provocar. La experiencia en el museo puede poner en juego significados, afectos y sentidos; resonar en la memoria, en los proyectos y provocar reacciones en cadena. Puede desempolvar conexiones con el pasado o construir el andamiaje para otras experiencias futuras, prolongándose en el tiempo más allá de las posibilidades reales de aprehenderlas (Pedersoli, Basile, Rey, Court y Roncoroni, 2016). Asumiendo esas limitaciones, esta tesis se orienta a comprender la complejidad de las experiencias familiares de visita al museo, atendiendo al mismo tiempo a sus dimensiones sociales y educativas. Parte del supuesto de que los lazos y vínculos intergeneracionales son fundamentales en las escenas de transmisión del conocimiento y que la experiencia compartida está atravesada

por tensiones y conexiones en cuyo marco se realiza la inscripción de las generaciones más jóvenes al mundo. Entre lo instituido y lo instituyente, la reproducción y la novedad, la repetición y la creación, se pone en juego la dialéctica del “entre”, se constituyen las personas como semejantes y se sostiene el hilo de la vida (Frigerio, 2017).

La tesis se inscribe en el área de la educación en museos y propone recuperar algunos de los aportes, perspectivas y debates pedagógicos que atraviesan en América Latina este campo académico y profesional. Se enmarca en un área creciente de investigaciones referida a las relaciones de las y los visitantes de museos entre sí y con las exhibiciones. Estos estudios, conocidos también como *estudios de visitantes* o *investigaciones sobre audiencias* tienen una vasta producción en países anglosajones y vienen cobrando cada más fuerza en América Latina. Algunos, impulsados por las áreas de gestión comercial y comunicacional de los museos, consisten en sondeos de mercado que tienen la intención de conocer mejor a las y los visitantes, entendidas/os como consumidoras/es de cultura. Buscan identificar de dónde provienen, cuáles son sus gustos y preferencias o que probabilidades tienen de regresar.

Otros estudios, de carácter más pedagógico y social, buscan comprender la experiencia de visita al museo y los modos en que las/os visitantes se relacionan con las exhibiciones. Cuáles son sus dinámicas de recorrido, qué vínculos establecen entre sí y alrededor del conocimiento, qué sentidos atribuyen a esa experiencia, entre otros temas (Hooper-Greenhill, 1998; Fernández Bizerra, 2009; Almeida Martínez, y Mitjáns, 2014; Neves y Massarani, 2016; Falla, 2016; Pedersoli, Basile, Rey, Court y Roncoroni. 2016).

Esta tesis se enmarcará en el segundo de estos enfoques. En línea con lo planteado por Rodríguez Sánchez (2011), se orienta a sistematizar y comprender mejor las implicancias de los procesos gestados entre las/os visitantes y las exhibiciones, puesto que serán los resultados de las investigaciones los que

permitirán definir acciones educativas basadas en una mejor comprensión del papel pedagógico del diseño museográfico.

La investigación⁴ que da origen a este trabajo se centra en las visitas familiares a la exhibición interactiva *DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo* perteneciente a Mundo Nuevo, Programa de Popularización de las Ciencias de la Universidad Nacional de La Plata,⁵ que busca abordar el tema del consumo problemático desde lo educativo, social y cultural.

Fue inaugurada hacia fines de 2013 y es visitada desde entonces por grupos escolares de distintos niveles, niñas, niños y jóvenes pertenecientes a diversas organizaciones sociales, familias y visitantes en general. La exhibición, de 71 metros cuadrados, se encuentra montada en el espacio educativo y cultural que Mundo Nuevo UNLP ocupa en el predio municipal conocido como República de los Niños ubicado en la localidad de La Plata- provincia de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta que *DESmedidos* es una exhibición que forma parte de un programa educativo universitario, las experiencias de visita se analizan en el marco de los ideales de la Universidad como institución pública, gratuita y comprometida con la educación para la formación de opinión, la toma de decisiones y la búsqueda de respuestas a diversos problemas sociales. Como parte de sus proyecciones se espera que esta tesis sea de utilidad para identificar los componentes y características de la exhibición que favorecen las escenas de

⁴ Buena parte de la información de base que es utilizada en la tesis, fue generada en el marco del PPID- Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo denominado: *Museos de ciencias y salud: las experiencias de los visitantes y sus efectos educativos y sociales* del que fui directora entre los años 2016 y 2017. Este proyecto fue realizado en el marco del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- IdIHCS y la cátedra OEPP-Orientación Educativa y Práctica Profesional, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, con la co-dirección de la Mg. María Mercedes Martín y la participación de integrantes de distintas unidades académicas. Por orden alfabético: Cintia Antilef, Martín Eckmeyer, Luciana Larrea, Sebastián Loinaz, Daniela Pacheco, María Eugenia Palacios y Patricia Rey. Con la colaboración de María Belén Deladino y Matilde Roncoroni.

⁵ Mundo Nuevo, UNLP realiza distintas actividades educativas y culturales en convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, la Municipalidad de La Plata y el apoyo de la Fundación Florencio Pérez.

transmisión de conocimientos e intercambios intergeneracionales, y que contribuya a delinear criterios, tanto para la revisión de la exhibición como para el diseño de otras nuevas. Finalmente, se espera también que las producciones asociadas a este proyecto circulen en ámbitos académicos y que se conviertan en soporte teórico para la definición y ejecución de políticas educativas, sociales y culturales.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos generales:

- Comprender las experiencias de visita familiar en una exhibición de la UNLP sobre la sociedad de consumo.
- Conocer los sentidos que las familias otorgan a esas experiencias.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de recorrido familiar por la exhibición.
- Analizar las escenas en las que se establecen vínculos de transmisión de conocimientos.
- Identificar los enlaces que las familias realizan entre su propia vida y lo que la exhibición les propone.
- Comparar las percepciones de las familias sobre sus experiencias de visita, respecto de las potencialmente realizables por las niñas y los niños en caso de visitar la exhibición en el marco de una salida escolar.

El estudio realizado es de carácter exploratorio y se orienta a responder las preguntas que oficiaron de guías del proceso investigación, más que a buscar el testeo de hipótesis determinadas de antemano. *¿Qué características generales tiene la visita a la exhibición?, ¿Qué hacen las familias en sus recorridos?, ¿En qué actividades se involucran y cómo lo hacen?, ¿Sobre qué temas conversan?, ¿De*

qué maneras se pone en juego la transmisión intergeneracional de conocimientos mientras recorren la exhibición?, ¿Qué enlaces establecen entre su propia vida y el relato que la exhibición les propone?, ¿Qué sentidos otorgan las familias a sus experiencias compartidas en la exhibición?, ¿Cómo perciben la visita en el contexto de una salida familiar al compararla con la posibilidad de realizar una visita en el marco de una salida escolar?

Las modalidades de interacción de las familias entre si y alrededor de la exhibición, las conversaciones, la elección de recorridos, las actitudes cooperativas, de aceptación y/o rechazo de los contenidos y abordajes que se proponen, y los comentarios y mensajes dejados en el libro de visitas, son algunos de los tópicos analizados.

Estrategias teórico-metodológicas

La tesis que aquí se presenta, busca ir más allá de la sola recopilación de conocimientos creando un orden explicativo válido y con límites precisos. Se aparta en este sentido del enfoque que propone el hecho de que las investigadoras y los investigadores producen conocimientos científicos sobre determinados aspectos de la realidad y al hacerlo se convierten en expertas/os. Esta tesis pretende enmarcarse más bien en una tradición de la investigación que, asumiendo los límites de "la verdad", se interroga acerca de sus condiciones de posibilidad en un contexto histórico, político y social determinado. Una perspectiva que asume también que al investigar no solo cambian los conocimientos y habilidades de quien investiga sino que este proceso implica transformarse a sí misma/o e involucra la posibilidad de inspirar a las y los demás. Se trata de una investigación con sentido formativo en la que el conocimiento es pensado como cuidado de sí y de las/os otra/os (Masschelein y Simons, 2014a). Una investigación que propone comprender, atendiendo a lo inesperado, alojando el asombro e incluyendo y reconociendo miradas, prácticas y posiciones

imprevistas (Redondo, 2016).

La investigación buscó comprender las experiencias de visita familiar al museo a partir del análisis de un caso concreto pero puede pensarse, al mismo tiempo, más allá de esta particularidad, como una posibilidad de indagar sobre las dinámicas y prácticas educativas y sociales de otras familias visitando otros museos, exhibiciones y espacios culturales. Al ser un estudio de caso busca explicar ciertas dinámicas desde un abordaje holístico y profundo de lo particular. Así parece posible que, sin la pretensión de constituirse en la muestra representativa de un fenómeno dado, ni establecer generalizaciones estadísticas que se extrapolen hacia una población mayor, puedan establecerse conexiones analíticas o teóricas entre esta pequeña unidad de investigación y otras con características similares a la que aquí se pretende explorar (Atairo y Rovelli, 2019).

En el intento de comprender dinámicas colectivas, como las de los grupos familiares, se propuso un enfoque de investigación de carácter cualitativo que permitiera indagar el tema de estudio a partir de un abordaje flexible e integral. Que habilitara también la posibilidad de estudiar estos grupos, incluyendo las perspectivas de las personas involucradas en ellos y los modos en que se vincularon en el marco de sus visitas al museo. El análisis se centró en la información obtenida a través de observaciones,⁶ fotografías y entrevistas realizadas con grupos focales. También en los comentarios de las y los visitantes de los grupos familiares, registrados en los libros de visitas.

La estrategia metodológica de la investigación involucró la triangulación de:

⁶ Se había decidido de antemano que cada investigador/a realizaría el seguimiento de un grupo familiar, pero esta decisión fue modificada rápidamente al inicio del trabajo de campo, al detectarse la dificultad de registrar ampliamente la experiencia de visita mientras se recorría la exhibición, al mismo tiempo que lo hacían otras/os visitantes. También al detectar que no todas las familias la recorrían de manera cohesionada y que en ocasiones era necesario seguir distintos recorridos dentro del mismo grupo familiar.

- Registros de observación⁷ (realizados a través de relatorías y registro fotográfico⁸ de los recorridos de las familias por la exhibición).
- Grupos focales (registrados con grabadora de voz y a través de notas de campo).
- Análisis de comentarios en los libros de visitantes.

El trabajo de campo se desarrolló en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2017, los días sábados y domingos durante las cuatro horas en las que permaneció abierta la exhibición durante los fines de semana.

Participaron de la investigación 40 grupos familiares, de los cuales 20 fueron entrevistados a continuación de haber realizado el registro de sus recorridos a través de la observación. En el análisis de la información fueron considerados finalmente 38 de los 40 grupos observados, puesto que hubo 2 casos en los que los grupos no se correspondían con los criterios fijados de antemano para su inclusión en el estudio (FAMILIAS 9 y 33). Las familias entrevistadas eran en su mayoría habitantes de la provincia y la ciudad de Buenos Aires, excepto dos (10 %) provenientes de las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. El 40 % de los grupos familiares provenía del conurbano bonaerense, (Berazategui, Quilmes, Avellaneda, Claypole, Laferrere), el 25% de La Plata y Gran La Plata (City Bell), el 10% de ciudad de Buenos Aires, el 5% del noreste de la provincia de Buenos Aires (localidad de General las Heras). Por su parte hubo dos de las familias entrevistadas (10 %) cuyos lugares de procedencia no llegamos a identificar.⁹

⁷ Los registros de observación se diseñaron tomando como referencia una guía para analizar recorridos de visitantes, elaborada en colaboración con Silvia Alderoqui y Dina Fisman en el marco del Curso de Aprendices de Educación en Museos, realizado en los años 2011 y 2012 en el Museo de las Escuelas del Ministerio de Educación CABA y la Universidad Nacional de Luján. Ver anexo n° I, al final de esta tesis.

⁸ Se estableció como principio que las fotografías no debían incluir primeros planos de los rostros de las niñas y los niños con la finalidad de preservar su identidad.

⁹ Ver el cuadro detallado de las familias incluidas en el estudio en el anexo n° II de esta tesis.

Se determinó que la elección de las familias a incluir en el estudio fuera al azar, definiendo que serían concebidas en el marco de la investigación como: arreglos vinculares, convivenciales o no, co-sanguíneos o no, que reflejaran entre sí relaciones multi e intergeneracionales. Para que el registro de la experiencia grupal fuera viable se eligieron grupos familiares constituidos por un número mínimo de dos miembros y un máximo de cinco y que podrían comprender:

- Familias nucleares: madres y padres con hijos/as (madre/padre – madre/madre – padre/padre).
- Madres o padres con sus hijos/as.
- Familias extendidas incluyendo: abuelas/os, tías/os, primas/os, hermanas/os, pareja de la madre o padre, etc.
- Personas relacionadas, como amigas/os que integran el grupo.

Se tuvo en cuenta que al menos una/o de las niñas y/o niños de los grupos tuviera ocho años o más para que pudiera responder con mayor facilidad a las consignas de la entrevista. También porque la exhibición fue diseñada pensando principalmente en niñas y niños de nivel primario y secundario. Los grupos focales que participaron de las entrevistas estuvieron conformados por familias que habían sido observadas, con el fin de evitar inconsistencia en el análisis de la información. Así el análisis incluyó nuestras propias relatorías que fueron cruzadas con los audios de los grupos familiares sobre sus experiencias de visita en la exhibición.

Aunque las preguntas de la entrevista se definieron de antemano, otras se fueron incluyendo de manera espontánea en el transcurso de cada sesión grupal y según los temas que iban surgiendo.¹⁰ Un recurso utilizado en su desarrollo fue un conjunto de tarjetas con fotografías de la exhibición, que era entregado a cada

¹⁰ Las sesiones de entrevistas se desarrollaron con la participación de dos o tres investigadoras/es cada vez, dependiendo de la cantidad de integrantes de los grupos focales. La modalidad de participación de las/los investigadoras/es estuvo definida de antemano para cada sesión de modo que una/o sería quien facilitaría la conversación mientras que la/el otra/o se concentraría en el registro para evitar que las familias se sintieran incómodas o intimidadas.

integrante del grupo familiar, para que pudiera rememorar con mayor facilidad la experiencia de visita. Para incentivar la participación de las niñas y los niños se dirigieron las preguntas a ellas/os en primer lugar, llamándolas/os por sus nombres.

Se tuvo en cuenta especialmente que el ambiente fuera distendido para que todas/os pudieran expresar sus ideas y opiniones, y que no existieran superposiciones o presiones de las personas adultas para que las niñas y los niños respondieran de manera condicionada. Esto incluyó el armado de un espacio contiguo, separado de la exhibición, en el que se dispusieron una mesa y sillas y se ofrecieron bebida y caramelos para favorecer un clima de comodidad. Se entregaron también carteles con los nombres de pila de todas/os las/os integrantes de la sesión (entrevistadoras/es y entrevistadas/os) de modo que la conversación pudiera darse de un modo más amigable.

Ya sea que se trate del seguimiento de sus acciones, de sus imágenes retratadas a través de fotografías o de sus voces capturadas a través de un grabador, los estudios de caso suelen, en el proceso de recabar información, implicar un cierto grado de invasión a la privacidad de los sujetos involucrados (Stake, 1995). Por este motivo, se definió, como condición ética necesaria del trabajo de investigación, que las familias estuvieran informadas sobre lo que haríamos y se estableció que tendrían derecho a:

- Que sus identidades fueran reservadas.
- Negarse a la participación.
- Retirarse del proceso cuando lo desearan.
- Conocer los resultados de la investigación, en caso de estar interesadas.

Se solicitó a las familias entrevistadas la firma de un consentimiento informado, escrito de antemano, que nos permitiera utilizar las fotografías tomadas durante su visita y los audios producidos durante las entrevistas en el marco de la investigación. Por otra parte, los días en que se desarrolló el trabajo

de campo se dispusieron tres carteles en lugares visibles de la exhibición en los que podía leerse el siguiente texto:

*Nos interesa saber más sobre las maneras en que las familias
comparten el recorrido por este espacio.*

*En el día de hoy estaremos registrando sus experiencias
mientras visitan esta exhibición.*

*Equipo de investigación
Universidad Nacional de La Plata*

Fue necesario almacenar cuidadosamente la información obtenida de modo que estuviera organizada y accesible para el equipo en el proceso de análisis. Se utilizó como recurso un servicio de almacenamiento en la nube (Google Drive), que permitió el archivo en carpetas ordenadas por jornada de trabajo y subcarpetas, organizadas por familias, que fueron numeradas consecutivamente. Allí se almacenaron las relatorías producidas a partir de los registros de observación, las fotografías y, en el caso de las familias que participaron de los grupos focales, los audios de las entrevistas y las fichas de consentimiento informado con sus respectivas autorizaciones.

Por otra parte se analizaron tres volúmenes de libros de visita, en los que aparecen los comentarios de las familias incluidas en el trabajo de campo y los de otras familias que visitaron la exhibición durante ese período, ya que el libro de visitas se encuentra disponible para que cualquier visitante, por iniciativa personal, pueda expresar de forma escrita sus opiniones, sensaciones, sugerencias, etc. El análisis se centró en los contenidos de sus comentarios atendiendo a los actores que los enunciaron y a las relaciones vinculares que dejaron evidenciadas en sus relatos escritos.

Posicionamiento como educadora-investigadora en relación con el tema que se presenta

Por haber estado involucrada en el diseño y producción de la exhibición *DESmedidos*, la investigación y la escritura me interpelan en mi doble carácter de educadora e investigadora que busca comprender los sentidos de sus propias acciones pedagógicas y sociales, en el marco de un equipo de trabajo. En este punto resultó necesario un cierto *distanciamiento* que permitiera, en el sentido de Norbert Elias (1990a), transformar un tema de interés personal en un problema de investigación de relevancia académica. También un ejercicio de *reflexividad* (Guber, 2005) que pusiera en crisis mi propio sentido común puesto que, además de educadora e investigadora interesada por estos temas, soy una mujer/madre que busca transformar en experiencias pedagógicas muchos de los paseos que organiza con sus propias hijas. De este modo el trabajo implicó un ejercicio de vigilancia y revisión permanente de mis propios juicios valorativos, creencias y perspectivas, sobre todo allí frente aquello que resultó inicialmente incomodante o produjo cierta perplejidad.

Como parte de las proyecciones concretas de esta tesis surge la intención de delinear a futuro criterios para el diseño de propuestas museográficas sostenidas por conocimientos teórico-prácticos derivados de la investigación. También, realizar un aporte original en un tema novedoso como es el de las experiencias educativas y sociales asociadas a la participación en actividades culturales de manera compartida.

Una preocupación que me orienta es la de la construcción de un abordaje pedagógico del tema que, sin desconocer los aportes de los estudios anglosajones, recupere la producción latinoamericana y responda a las necesidades, los deseos y la construcción de un proyecto político cultural propio. Un proyecto entendido no como un horizonte educativo común en el que se borren las heterogeneidades identitarias de la región (Del Val, 2006) sino más

bien como propuesta que pueda, en el sentido de Puiggrós (2003), revisar críticamente el material heredado.

Finalmente quisiera señalar que me preocupa fuertemente una cierta tendencia, académica y profesional, que concibe a los museos, en tantos espacios educativos no escolares, como ámbitos de educación *alternativa* en los que es posible atender mejor los intereses y las necesidades de las niñas y los niños (Zavala, 2006; Acaso, 2019). Suele decirse que los museos no deberían repetir prácticas *escolarizadas* (Dujovne, 1995) puesto que esto implicaría empobrecer sus posibilidades pedagógicas. El calificativo *escolarizado* adquiere en estos relatos una connotación negativa puesto que en ellos se asume que la escuela es una institución conservadora en la que lo pedagógico aparece empobrecido (Pedersoli, 2015). Esta mirada deficitaria, construida desde los relatos pedagógicos por fuera del formato escolar, inhabilita la posibilidad de pensar en conexiones más profundas entre los museos, las escuelas y otras agencias educativas. Sobre éstas y otras críticas a la escuela señalan los pedagogos belgas Jan Masschelein y Marteen Simmons:

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simmons,

2014b, p. 12).

En línea con su defensa, esta tesis pretende posicionarse contra los relatos condenatorios, posicionando a la escuela como espacio de construcción de significados, vínculos, sentidos y proyectos. También pensando que el trabajo compartido entre los museos y las escuelas es vital para un reparto social más justo e igualitario de los bienes simbólicos, culturales y educativos. En sociedades como la nuestra, y como otras latinoamericanas, marcadas por fuertes desigualdades se vuelve necesario pensar lo pedagógico en clave relacional, fortaleciendo y multiplicando el papel de las distintas agencias educativas.

Estructura general de esta tesis

El primer capítulo, *Pensar los museos en clave pedagógica: debates y aportes político-epistemológicos*, discute sobre la entidad pedagógica de la educación en museos, revisando algunas de las categorías y enfoques desde los que ésta suele ser pensada y ejercida. Ofrece un marco para reflexionar sobre lo educativo en el museo y su relación con otras agencias educativas, desde un punto de vista que trasciende ciertos binarismos que atraviesan al campo en la actualidad. El capítulo ofrece un encuadre epistemológico, político y pedagógico del conocimiento producido en la tesis, desde la convicción de que el saber está siempre constituido por intereses. Se trata de un punto de partida y de llegada para pensar los museos y su papel educativo y social, desde una perspectiva latinoamericana, crítica y relacional.

Los museos como escenarios educativos y sociales es el nombre del segundo capítulo en el que se esbozan las transformaciones acontecidas en las definiciones y prácticas de la institución museal. Se relata el pasaje de estos espacios, vinculados desde sus orígenes a las elites y sus visiones hegemónicas del mundo, hacia su mutación en ámbitos que buscan involucrar a las

comunidades, invitan a la participación y se piensan a sí mismos como posibilitadores de la reflexión crítica y la transformación social. Se señala también cómo este cambio de perspectiva implica que su valor actual no reside tanto en sus colecciones, como en las ideas que buscan transmitir y los modos en que alojan las voces de sus visitantes. En el capítulo se realiza también un rastreo de investigaciones referidas a las experiencias de visita en exhibiciones que abordan temas controversiales, semejantes a los desarrollados en la exhibición *DESmedidos*, alrededor de la cual se estudian las experiencias de visita familiar en esta tesis. Finalmente se dan a conocer los criterios a partir de los cuales la exhibición fue concebida y se describen los espacios y exhibidores que la constituyen.

En el capítulo tres, *Las familias en el museo*, se introduce el tema de los estudios sobre familias, en general, y los estudios sobre familias en el museo, en particular. Se rastrean algunas de las investigaciones que vienen realizándose, desde hace más de treinta años, sobre el tema y se revisan críticamente algunas de las categorías con las que se ha venido pensado la experiencia familiar en los museos desde los estudios anglosajones, dominantes en el campo académico y profesional latinoamericano. Se profundiza sobre la noción de *transmisión intergeneracional*, concebida como un pasaje de relato a las generaciones nuevas, que puede ser revisada críticamente. Por otra parte, a partir de una revisión de la categoría *experiencias*, entendida en términos individuales y subjetivos, se exponen los criterios a partir de los cuales se las piensa en esta tesis desde un enfoque relacional.

Caminatas, fotos y conversaciones, avanza sobre el análisis de las experiencias familiares alrededor de la exhibición *DESmedidos*. En este cuarto capítulo se describen distintas dinámicas y prácticas de recorrido. Los actos de detenerse o no hacerlo, señalar, fotografiarse, jugar, conversar o callar son analizados allí como parte de los momentos en que, a partir de vínculos atravesados por afectos, conflictos, acuerdos y relaciones de poder, suceden

escenas de transmisión intergeneracional de conocimientos mientras se recorre la exhibición.

En el capítulo cinco, *Las familias y sus voces sobre la visita al museo*, se analizan los sentidos que atribuyen las familias a su experiencia museal en la exhibición. Sus voces son organizadas por contenido temático, a partir de la recuperación de algunos de los tópicos recurrentes en los relatos de distintos grupos. A través del análisis de los libros de visita y de los audios obtenidos en las entrevistas realizadas con grupos focales, el capítulo reflexiona sobre los modos en que la exhibición interpela a estas familias alrededor de temas como, la vida en la sociedad de consumo, el cuidado y la salud y el carácter educativo de la experiencia que se acaba de compartir. Hacia el final, se muestran las continuidades y tensiones que se ponen de manifiesto en sus relatos, a la hora de pensar la transmisión del conocimiento en el museo, como parte de un papel que puede compartirse o disputarse con la escuela.

Por último, en las consideraciones finales se recuperan los debates centrales de la tesis, se realizan ciertas recomendaciones en clave propositiva y se proponen algunas líneas de investigación para avanzar, sobre el estudio del tema, así como sobre las acciones necesarias para fortalecer y multiplicar las experiencias educativas y sociales de las niñas, los niños y sus familias en los museos, trabajando en articulación con otras agencias educativas.

Capítulo 1

Pensar los museos en clave pedagógica: debates y aportes político-epistemológicos



Capítulo 1

Pensar los museos en clave pedagógica: debates y aportes político-epistemológicos

Durante largo tiempo sirvieron apenas para preservar los registros de memoria y la visión de mundo de las clases más aristocráticas; de igual modo funcionaron como dispositivos ideológicos del Estado y también para disciplinar y controlar el pasado, el presente y el futuro de las sociedades en movimiento.

En la actualidad, al lado de esas prácticas clásicas un fenómeno nuevo ya se puede observar. El museo está pasando por un proceso de democratización, de resignificación y de apropiación cultural. Ya no se trata de democratizar el acceso a ellos, sino de democratizar el propio museo comprendido como tecnología, herramienta de trabajo, dispositivo estratégico para una relación nueva, creativa y participativa con el pasado, el presente y el futuro

Chagas, 2007

A partir del siglo XIX, cuando los museos se van transformando en espacios públicos, surgen diversas iniciativas orientadas a la educación de sus visitantes. Sin embargo, la educación en museos como campo profesional y académico, se consolida recién hacia fines del siglo XX¹¹ (Serrat Antoli, 2005), a partir de distintos aportes pedagógicos.

¹¹ Una evidencia de la consolidación de la educación en museos, es su creciente profesionalización, así como la producción y circulación de conocimientos especializados desde universidades, organizaciones del Estado, fundaciones o centros de investigación públicos y privados. También desde los equipos educativos de algunos museos que producen conocimientos, a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas profesionales. Esta consolidación incluye la existencia de, cada vez más, publicaciones, jornadas, congresos, redes profesionales, seminarios, cursos, especializaciones y diplomaturas sobre el tema. En el caso de Argentina pueden mencionarse, entre otros: los encuentros de educación en museos organizados por el Museo del Banco de la provincia de Buenos Aires desde 1990, los cursos de educación en museos del CEM- Centro de Estudios Multidisciplinarios entre 2004 y 2008, los espacios de formación de educación en museos de la Fundación TYPa- Teoría y Práctica de las Artes a partir de 2008, las Escuelas de Museología organizadas por AACeMuCyT- Asociación Argentina de Centros y Museos de Ciencia y Tecnología, realizadas a partir de 2010, las mesas de educación en

Educación no formal, informal, educación popular, alternatividad de la educación, educomunicación o educación y pedagogía social son algunas de las categorías, desarrolladas desde enfoques político-epistemológicos diversos, para nombrar lo educativo por fuera de lo escolar, en las que suele inscribirse el papel pedagógico de los museos y sus relaciones con otras agencias educativas. Este capítulo recupera el potencial de algunas de estas nociones y debate sobre otras de ellas, con la intención de superar las clasificaciones rígidas que operan en algunas de las ideas y las prácticas de la educación museal. En línea con las perspectivas críticas, post-críticas y decoloniales de la museología, la educación y la sociedad latinoamericanas, el capítulo propone un abordaje epistemológico relacional, desde el cual pensar lo pedagógico y su aporte para que los museos se conviertan en lugares orientados a la transformación de las desigualdades sociales, de género, territoriales, educativas y culturales.

Sobre la no formalidad y la informalidad de la educación en los museos

Hacia fines de la década del 60, Philip Hall Coombs (1968) propuso las categorías *educación no formal* e *informal*, con la intención de visibilizar un universo de propuestas educativas que no estaban reconocidas en los discursos pedagógicos dominantes. Lo hizo en su carácter de funcionario del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, dando un marco de referencia teórica a la organización de la *Conferencia Internacional sobre la Crisis*

los Congresos Nacionales de Museos Universitarios organizados por la Red de Museos Universitarios de la UNLP en 2011, 2013 y 2017, los encuentros organizados por REMCAA- Red de Educadores de Museos y Centros de Arte de Argentina desde 2010, la Diplomatura de Educación en Museos de la UAI- Universidad Abierta Interamericana desde 2015, los laboratorios de innovación en museos de ciencias de la Fundación Williams desde 2017, el Programa Museos, Formación y Redes de la Dirección Nacional de Museos del Ministerio de Cultura de la Nación desde 2016, el curso virtual Experiencia Museo de FLACSO- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en 2019 y los seminarios y cursos organizados por CECA-Comité para la Educación y la Acción Cultural del ICOM o los del colectivo ATM- Asociación de Trabajadores de Museos de Argentina.

Mundial de la Educación, llevada a cabo en la ciudad de Williamsburg-Virigina, Estados Unidos- en Octubre de 1968. Su propuesta tuvo concordancia temporal con el surgimiento de las teorías de la reproducción social (Althusser, Bourdieu, Passeron, Bowles, Gintis, Baudelot, Establet), la defensa por la desescolarización de la sociedad (Illich y Reimer) y las teorizaciones sobre las relaciones entre saber y poder (Foucault), entre otros debates políticos y sociales desde los que comenzaron a erigirse distintas voces que cuestionaron fuertemente el papel de la escuela en la sociedad (Trilla Bernet, 1992). En aquel escenario la educación no formal y la informal parecían destinadas a convertirse en las alternativas políticas y pedagógicas, superadoras de las falencias de los sistemas educativos, denunciados por ser considerados dominantes y obsoletos. Desde aquella perspectiva se sostenía que las personas podrían educarse libremente, según sus intereses, deseos y necesidades, haciéndolo a partir de la configuración de tramas de oportunidades constituidas por agentes, instituciones y servicios que estuvieran disponibles para facilitar, a quien los requiriera, el acceso a estos recursos. Espacios como los museos, las bibliotecas, los centros culturales, entre otros, parecían convertirse en escenarios privilegiados para superar la educación reproductora, pasiva y a-crítica que se daba en la institución escolar.

Entre los años 1969 y 1979, el ICOM-Consejo Internacional de Museos de UNESCO, que ofrece un marco común para los museos y las/os profesionales que en ellos trabajan, actualizó su definición original acerca de los museos, con la incorporación de la palabra educación.¹² Los definió como instituciones sin fines

¹² Mientras se escribía esta tesis ICOM lanzó, el 13 de febrero de 2019, una convocatoria pública destinada a crear una nueva definición de museos, acorde a los modos en que éstos reinventaron sus principios, políticas y prácticas, en las últimas décadas. A partir de la recopilación de definiciones alternativas a la vigente, se elaboró una nueva que sería sometida a votación en el marco de la asamblea general extraordinaria de ICOM, el 7 de septiembre de 2019 en Kioto-Japón. Sin embargo, el sufragio por la nueva definición debió ser pospuesto ya que, entre las/os profesionales involucradas/os en el debate, no se alcanzó el consenso necesario para modificarla. Muchas de las voces disidentes provinieron de museólogas/os y educadoras/es de América Latina como Silvana Lovay (Argentina), Ricardo Rubiales (México) y Fernanda Castro (Brasil), entre otras/os, quienes denunciaron la eliminación de la palabra educación y proclamaron la necesidad de que fuera reincorporada. Sostuvieron que esa omisión invisibiliza el trabajo histórico de las áreas o departamentos de educación de los museos en el mundo. También, que su inclusión es

de lucro abiertas al público y al servicio de la sociedad, que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben, con el propósito de educación y deleite, los testimonios materiales del hombre y su medio. Los museos comenzaron a ser concebidos como espacios de educación no formal (Pastor Homs, 2004; Zavala, 2006; Taylor y Nail, 2008; Sánchez Mora y de Francisco, 2013) o informal (Caldera de Castro, 2006; Falk, 2008; Asensio y Pol, 2002) en los que la acción pedagógica asume características particulares, dadas por los rasgos que le imprime la institución museal: la presencia de colecciones organizadas por un relato, los equipamientos interactivos concebidos con sentido didáctico, los textos y carteles, los espacios, los tiempos y los circuitos guiados de recorrido, la mediación de las/os educadoras/es de museos, entre otros.

Aunque las categorías educación no formal e informal suelen utilizarse como sinónimos, refieren a ámbitos y prácticas diferentes (Trilla Bernet, 1992). La educación no formal es el conjunto de teorías y prácticas sistemáticas que ocurren fuera del estricto marco escolar, aunque puedan estar vinculadas con él. Por su parte, la educación informal se define como un proceso que dura toda la vida y en el que se construyen conocimientos, modos de actuar, ver, sentir, pensar, mediante experiencias no sistemáticas de la vida cotidiana. Sin propósitos explícitos, sin programas establecidos, sin la presencia de educadoras/es reconocidas/os como tales, se trata de la educación que ocurre, de manera incidental, como parte de la socialización (Pain, 1992). Lo informal sería aquello que no obedece a una forma educativa predeterminedada, mientras que lo no formal se organiza según propósitos, a partir de la selección de contenidos y propuestas metodológicas, se orienta a unas/os interlocutoras/es específicas/os,

estratégica en Latinoamérica puesto que marca un rumbo para la definición de las políticas educativas y para el financiamiento de las acciones orientadas a la democratización de la herencia cultural y la emancipación social. Al momento de cerrar la escritura de esta tesis el debate sigue aún abierto, no habiéndose reemplazado aun la definición vigente.

<https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

puede ser evaluado y acreditado, compartiendo en ese sentido muchos atributos de la educación formal. Más allá de la falta de consenso epistemológico, se trata de categorías ampliamente utilizadas que dan un marco pedagógico a los discursos y prácticas del campo de la educación en los museos.

Educación en museos *versus* educación en escuelas: una disputa riesgosa

En sintonía con los orígenes de las categorías propuestas por Coombs, la adscripción de la educación en museos al universo de lo no formal e informal, suele asociarse a la crítica y el distanciamiento respecto de la educación escolar. Asumiendo que el sistema educativo ha fallado o necesita actualizarse, se proclama la necesidad de trabajar en los museos, desde una lógica que se oponga a la de las aulas. Se asume que tendrán necesariamente más versatilidad para abordar contenidos relacionados con los intereses de sus visitantes y que por medio de estrategias como el diálogo, el juego o la interacción, podrá garantizarse una participación más activa e incluso la comprensión de los temas desarrollados. Los fragmentos que se citan a continuación, son solo algunos ejemplos de esta perspectiva que circula con un consenso generalizado:

En tanto los servicios educativos [*de los museos*] suelen responder sobre todo a los requerimientos escolares, muchas veces tienden a “escolarizar” sus actividades, desvirtuando así las características de la institución y empobreciendo sus posibilidades (Dujovne, 1995, pp. 57-58).

El paradigma tradicional reduce los espacios museográficos a cumplir una función secundaria, dependiente de los planes y programas de estudio de las escuelas oficiales, lo cual refuerza una actitud patrimonialista de los mismos. [...] De ahí se deriva la idea de que el museo es un apoyo que complementa la educación formal.

Sostener lo contrario, es decir, que el museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal significa distinguir entre educación formal, informal y no formal. El museo es un espacio de educación no formal, que debe estar atento a las necesidades educativas particulares de cada visitante. [...] los servicios educativos no son normativos, sino casuísticos, y sus prácticas están orientadas a satisfacer las expectativas rituales y lúdicas de toda clase de visitantes, independientemente de la edad y la experiencia educativa de cada uno (Zavala, 2006, p.132).

Resultaría terrible que el museo fuese una escuela, al menos una escuela como las que existen a nuestro alrededor; que el museo pusiese exámenes que no tienen sentido; que se olvidase sistemáticamente del cuerpo y defendiera que solo pensamos con la cabeza; que renegase del placer y afirmara que solo con 'la sangre' se llega al conocimiento; que amparase procesos antidemocráticos y jerárquicos y experiencias basadas en el simulacro que solo conducen a la certificación. El museo no puede ser una escuela como las que nos rodean: el museo ha de ser la escuela del futuro, la escuela que proyectamos en la mente, no la que soportamos con el cuerpo (Acaso, 2019, párr. 3).

La construcción de estos discursos pedagógicos, desde la educación en museos, se funda en una mirada deficitaria sobre la educación en las escuelas, y se sostiene en una lógica binaria de oposiciones como: tradicional/innovadora restringida/ampliada, mala/ buena, desactualizada/ actualizada, pasiva/activa, aburrida/ entretenida/, empobrecida/ enriquecida, de la mente/del cuerpo, antidemocrática/ liberadora, del pasado/del futuro. Estas definiciones, en las que la educación en la escuela es pensada por contraste respecto de la educación en los museos, tienen una serie de implicancias riesgosas que se vuelve necesario visibilizar¹³ (Pedersoli, 2015).

¹³ El fenómeno de la española María Acaso <https://mariaacaso.es/> es tal vez uno de los más alarmantes. Basada en una crítica caricaturesca del sistema escolar, la autora construye un discurso que pretende constituirse en revolución (rEDUvolution) educativa, cuya aceptación y circulación masiva en el campo de la educación en museos será importante problematizar. En los

En primer lugar, se erigen desde discursos educativos de *vanguardias anti-sistemas* que finalmente, no logran proponer transformaciones coherentes con la dimensión de las críticas que dirigen a las estructuras de los sistemas escolares. Producen un vaciamiento de las categorías pedagógicas que, fundadas en un rechazo ilimitado a lo instituido, no contribuyen con la proyección del porvenir o con la visualización de líneas de acción que puedan tener efectos decisivos sobre las políticas de Estado o los diseños académicos (Puiggrós, 2005).

En segundo lugar, se asientan en una confusión entre lo pedagógico y lo escolar; entre la escuela como institución educativa y la pedagogía como disciplina, surgida hacia el siglo XVII y consolidada en los orígenes de los sistemas educativos nacionales hacia finales del siglo XIX. En su conformación como campo disciplinar, la pedagogía fue reducida al ámbito de lo escolar (Pineau, 2001). En aquel contexto los discursos pedagógicos se caracterizaron por establecer fronteras entre el mundo social y el mundo escolar, centrar la autoridad de la relación educativa en la figura de el/la docente como dominante monopólico/a del saber; también por asignar a la racionalidad un lugar superior respecto de otros modos de conocimientos posibles; de considerar a las/os alumnas/os como *tábulas rasas* o seres incompletas/os; de descontextualizar los contenidos académicos para crear contenidos escolares y de asignar a la memorización un lugar central en el aprendizaje. Se trata de una tendencia pedagógica que modeló a la escuela y a los sistemas educativos durante mucho tiempo dejando a su paso una impronta fuerte.

Ahora bien, así como lo pedagógico no se agota en lo escolar, lo escolar tampoco se agota en la pedagogía tradicional. La escuela actual no es igual a la

últimos años, Acaso se convirtió en una referencia en la construcción del campo en América Latina. Suele ser conferencista invitada a eventos (congresos, laboratorios de innovación, jornadas) desde los que se piensa la educación en museos. Escribió una serie de libros y publicaciones altamente seductores y grabó varios videos a los que puede accederse desde YouTube en los que, a modo de consejos o recetas, enuncia un discurso edulcorado en línea con la explosión de los enfoques emocionales de la educación. Su discurso está orientado a la construcción de un cambio educativo cosmético que se encuentra en realidad alejado de una verdadera transformación social.

del siglo XIX. Concebir lo escolar como sinónimo de obsoleto y desactualizado es simplista y grotesco. Por su parte, y en defensa de la noción de *tradición*, ésta implica que se garantice la presencia del pasado en el presente y, por lo tanto, una continuidad en la que sea posible sostenerse. El pasado construido como tradición cumple la función simbólica de asegurar a los sujetos un origen, un relato y un orden, que funcionan como punto de apoyo o fuerza ligante. Natalia Fattore (2007b), advierte acerca de los usos y abusos de la categoría tradicional en el campo pedagógico. Señala que ésta aparece siempre definida desde la negatividad en función de una serie de conceptos que se le oponen, permitiendo a lo nuevo, alternativo, crítico, constructivista, fundarse como tales. Sin embargo, la noción de una pedagogía sin tradición, emancipada del pasado, propone un nuevo orden pedagógico en el que la autonomía y la libertad de acción, lejos de habernos liberado, nos enfrentan a nuevas formas de dependencia. Aunque podamos coincidir en que muchos de los actuales formatos escolares necesitan ser repensados, la escuela sigue siendo un espacio de construcción de lo público y lo común, desde la cual y solo junto con la cual podrán ampliarse los horizontes educativos y culturales de las jóvenes generaciones. Se trata, más que de antagonismos y enfrentamientos, de volver a pensar sobre los umbrales y las fronteras de la pedagogía, ensanchando los límites entre el universo de lo escolar, lo social y lo cultural.

En tercer lugar, al pensarse por oposición, los enfoques binarios eliminan la posibilidad de abordajes más críticos y profundos sobre la acción de educar. Si los museos son concebidos como una *alternativa pedagógica*, entonces puede asumirse que no será necesario revisar sus teorías y prácticas educativas. Desde esta lógica los problemas son de la/el otra/o, están en otro lado y no tendrá sentido llamarse a la reflexividad. Al operar por contraste y marcación de las diferencias, entre los museos por un lado y las escuelas por el otro, aquellas definiciones invisibilizan el hecho de que en los museos, al igual que en otros escenarios educativos no escolares, existen y persisten también teorías y prácticas

pedagógicas conservadoras y reproductivas. Esta confusión parece provenir en parte de la aplicación del criterio metodológico, bajo el cual se asume que lo distintivo de la educación no formal son sus estrategias y procedimientos a las que se atribuye, además, un carácter innovador y diferencial respecto de las metodologías educativas escolares (Trilla Bernet, 1992).

De Simón Rodríguez¹⁴ (1769- 1854) a Paulo Freire (1921-1997) pueden recuperarse líneas de pensamiento y acción pedagógica en las que lo *alternativo* es concebido en su potencialidad emancipatoria y transformadora de lo social, orientando líneas de acción que contribuyan con la resolución de los problemas educativos de América Latina (Puiggrós, 2005). Sin embargo al comprender que lo alternativo o transgresor estaría dado por la presencia de estrategias más lúdicas, interactivas o dinámicas, los enfoques binarios sobrevaloran la dimensión de las técnicas por encima de las intencionalidades políticas, volviéndose de este modo mecánicos y superficiales (Brusilovsky, 1992). Se inscriben en una perspectiva despolitizada de la educación que oculta su carácter no neutral y que carece de la densidad teórica y política atribuida a lo *alternativo*, desde los posicionamientos educativos críticos latinoamericanos.

Otro de los problemas de aquellas definiciones es que, en su adscripción a las categorías informal o no formal, definen la teoría y la acción pedagógica por la negación (Sirvent, 1999; Ortega Esteban, 2005). Esa formulación, que busca erigirse por contraposición a la jerarquización y rigidez de las relaciones pedagógicas propias de los modelos escolares conservadores, termina finalmente minimizando el estatus educativo del trabajo en los museos. Al mismo tiempo que la educación en ellos suele pensarse como alternativa de la educación escolar, es curioso que se defina a sí misma como informal o no formal devaluando de este modo su autoridad pedagógica. Es necesario profundizar el debate en clave epistemológica pero también política, puesto que esa definición

¹⁴ Adriana Puiggrós (2005) recupera, en la figura del educador Simón Rodríguez, la emergencia de un proyecto preocupado y comprometido con la educación popular latinoamericana, que fuera silenciado y olvidado por las políticas educativas de América Latina.

del campo por la negatividad, no puede ser escindida de la precariedad de las condiciones de trabajo de las educadoras y educadores en él.¹⁵ Si el horizonte es trabajar por su reconocimiento y el de quienes en él ejercen el oficio de educar, definir al campo por la falta de formalidad no parece ser el mejor camino.

Retomando la cuestión de la disputa entre la educación en los museos y la educación en las escuelas, es imperioso señalar que ésta implica una posición riesgosa ya que se sostiene sobre una disyuntiva que se vuelve funcional a las desigualdades. No será desde el combate y el enfrentamiento sino, más bien, desde el trabajo colaborativo y relacional, que se pueda trabajar para fortalecer las oportunidades educativas de las generaciones más jóvenes.

Hacia una epistemología relacional, crítica y latinoamericana de la educación en los museos

Hacia la década del 60 ocurrieron en América Latina transformaciones políticas y sociales que repercutieron en los modos de concebir la educación y la cultura. A partir de la formación de movimientos de base orientados a cambiar las condiciones de vida de amplios sectores de la población, atravesados por

¹⁵ A pesar del crecimiento y consolidación del campo de la educación en museos, la profesionalización de las educadoras y educadores de museos en América Latina, no ha sido acompañada por una jerarquización del trabajo en otros órdenes (legales, administrativos, económicos), puesto que no logra constituirse aún una profesión totalmente formalizada. Al igual que en otros campos educativos no escolares, la educación en museos en nuestra región, se balancea todavía entre el amateurismo y la profesión. Eso se traduce en la informalidad del ingreso al mercado de trabajo y en la precariedad de las condiciones laborales de sus trabajadoras/es que suelen desempeñarse con contratos anuales, como monotributistas, trabajadoras/es independientes o becarias/os (Villa, Pedersoli y Martín, 2009), pero casi nunca educadoras/es de museos reconocidas/os con esa nominación y remuneradas/os en relación con su experticia profesional. Es que más allá de la existencia de una oferta académica creciente, la especialidad de los saberes no resulta ser todavía un componente diferencial que sirva para habilitar y regular el ejercicio profesional. Esta falta de especificidad y de delimitación implican que muchas veces las /os educadoras/es se convierten además en trabajadoras/es multi-tarea y multi-función.

múltiples desigualdades, emergieron las nociones de *educación permanente*¹⁶ y *educación popular*¹⁷ como perspectivas destinadas originalmente a jóvenes y adultas/os, bajo la idea de que la educación debía darse más allá de las fronteras de la escuela y debía ocurrir a lo largo de toda la vida. Desde la perspectiva de la educación popular, se cuestionó la cultura de masas atravesada por las relaciones de consumismo entre las personas y los objetos culturales. Entre los rasgos característicos de esa relación con la cultura se incluyeron en la crítica, la unilateralidad del proceso (unas/os producen, otras/os consumen), la falta de participación en la producción y circulación del objeto cultural, la dificultad para transformar los mensajes recibidos en parte de un proceso reflexivo que permita trabajar por la transformación de problemáticas de la cotidianidad (Sirvent, 1978).

Muchas de estas ideas tuvieron su incidencia en el campo de la museología en América Latina. La Mesa de Santiago, celebrada en Santiago de Chile en 1972, realizada en el marco del gobierno socialista de Salvador Allende, fue un hito en ese sentido. Su origen se vinculó con la 16ª Asamblea de la Conferencia de la UNESCO, en la que se aprobó una resolución para estimular, a los museos de sus estados miembros, a repensarse según las necesidades de aquel momento. El encuentro, que tuvo lugar entre el 20 y 31 de mayo de ese año, reunió a referentes de educación, urbanismo, agricultura, ciencia y tecnología, para discutir y definir estrategias sobre el papel de los museos en la sociedad (Azócar, 2007).

¹⁶ La educación permanente no es simplemente la que sigue después de la escuela. Refiere al carácter vitalicio del proceso educativo que abarca toda la extensión de la vida humana individual, desde el nacimiento hasta la muerte, y la vida social en su transcurrir histórico. Se apoya en una concepción de la educación como desenvolvimiento de la criticidad, la participación y la transformación del mundo (Nassif, 1985).

¹⁷ Sirvent (1999) advierte que la educación popular implica un enfoque educativo orientador de un cambio, fuera o dentro de la escuela. No es, como suele creerse, ni una educación compensatoria para los sectores populares, ni un repertorio de técnicas y dinámicas grupales. Se define por su dimensión socio-política y por la puesta en juego de tres dimensiones en interrelación: el poder, la participación social y el conocimiento.

En el marco de una fuerte crítica iniciada a la museología tradicional y bajo el paradigma de una *nueva museología*, algunas/os museólogas/os progresistas y activistas, cuyo representante más conocido fuera el historiador y museólogo Hugues Michet de Varine-Bohan, habían postulado ya en 1958¹⁸ la necesidad de pensar en el patrimonio más que en la colección, en el territorio más que en el edificio del museo y en la comunidad más que en el público. La Mesa de Santiago asumió la continuidad de aquellos estandartes (Do Nascimento, J.; Trampe, A.; Dos Santos, 2012). Interrogándose por las posibilidades del museo, como institución de difusión del conocimiento científico y la cultura, para responder a los desafíos del desarrollo social y económico de América Latina, la mesa consistió en un ejercicio crítico sobre los museos, en un sentido teórico y práctico. Allí se propusieron una forma diferente de leer la realidad y una serie aspiraciones en torno a los museos y su papel social (Alegría, 2007). Fue un espacio para el despliegue de una nueva *imaginación museal* con enfoque popular, participativo y utópico (Chagas, 2007).

Los aportes del educador brasileiro Paulo Freire fueron centrales en la construcción de aquellas discusiones. Su visión, sobre la dimensión político cultural de lo pedagógico, trascendió los límites del tiempo y el espacio en el que se desarrolló su praxis inicial, asociada a la educación rural en el nordeste de su país, convirtiéndose en una referencia mundial para pensar sobre problemáticas educativas heterogéneas, orientadas por la necesidad de transformar distintas desigualdades sociales. Un hecho histórico que refleja su influencia en aquellos debates museológicos es que, estaba previsto que fuera él quien moderara aquel encuentro y reflexionara acerca del museo como instrumento para la liberación y el desarrollo. Sin embargo, en el contexto del régimen militar en Brasil, que era uno de los países miembros de UNESCO, se vetó su participación por considerarlo

¹⁸ Será recién a principios de 1980 que las ideas de la *nueva museología* comienzan a instalarse con fuerza en las prácticas museológicas.

una personalidad subversiva, puesto que había sido encarcelado y expulsado de su país en 1964 (Artiguenave, 2018).¹⁹

La Mesa de Santiago se convirtió en una invitación para pensar y poner en práctica, una nueva manera de comprender los museos como espacios no neutrales ni despolitizados, que debían enfrentarse al desafío de comprometerse con los problemas de su tiempo y su contexto, más que dedicarse a resguardar y rememorar un pasado heroico y congelado. El legado de aquellos debates fue fundamental para revisar el papel educativo de los museos y su contribución con la emancipación, en el marco de las tensiones que se vivían en el continente. Allí se instaló con fuerza la idea de que los museos eran espacios ideales para la educación permanente, motivo por el cual era necesario que contaran con educadoras/es que pudieran atender diversidad de visitantes, desarrollar actividades educativas, desarrollar exposiciones accesibles para los sectores más vulnerados (Artiguenave, 2018).

Volviendo sobre las categorías de Coombs, cabe señalar que en el campo de la educación popular en Argentina y América Latina, surgieron algunas voces disidentes respecto de aquellas nociones, sus alcances e implicancias. Sus aportes se centraron en la necesidad de construir un discurso pedagógico que no comprendiera lo escolar y lo no escolar como fronteras estancas, sino desde una perspectiva epistemológica relacional basada en el debate, la complementariedad y la necesidad del trabajo conjunto.

A partir de 1981 un grupo de intelectuales y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, reunido bajo el programa *Alternativas*

¹⁹ La contribución del pensamiento de Freire al campo de la educación en museos, tiene una vigencia que llega a la actualidad. En la declaración producida en Córdoba como producto de la *XVIII Conferencia Internacional del MINOM/ ICOM- Movimiento Internacional por una Nueva Museología* del Consejo Internacional de Museos, realizada en Argentina en 2017, se manifiestan explícitamente sus aportes cuando se señala: "*Reconocemos a Paulo Freire como educador y maestro de la educación popular, que inspira a la filosofía y las prácticas de la museología social en todo el mundo*" (Bartolomé, Casado, Jeria y Zabala, 2019).

pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina- APPEAL,²⁰ se constituyó desde una posición disidente respecto del carácter dicotómico de aquellas discusiones. Los programas de gobierno de las dictaduras militares y otros gobiernos civiles de América Latina, así como ciertas experiencias autodenominadas de educación popular, pero con fuertes rasgos autoritarios, habían organizado una serie de propuestas político- educativas que volvieron necesaria la apertura del debate respecto de categorías como *educación dominante* y *educación alternativa* (Puiggrós, 2005). Aquel colectivo concluyó, como se mencionó con anterioridad en este capítulo, que lo que se autodenomina *alternativo*, respecto de lo dominante, no siempre proviene del campo de la izquierda o tiene contenido popular. Desde los sectores conservadores, también se organizan discursos y prácticas disruptivos, respecto de los hegemónicos, asociados por ejemplo a propuestas que, al ser muy sofisticadas desde el punto de vista didáctico, se vuelven inaccesibles para las mayorías. Por su parte, los discursos neoliberales de la educación resemantizaron la noción de *alternativa pedagógica* asociándola a la de novedad y vaciándola de su sentido político-educativo, al incorporarla la lógica del mercado (Rodríguez, 2013). Este es justamente uno de los sentidos que operan en aquellos discursos que insisten en la necesidad de pensar la transformación de la educación, en contra y por afuera de la institución escolar.

Con la intención de visibilizar el carácter no unívoco de la formalidad en la educación, Gilda Romero Brest (s.f.) propuso concebirla como un *continuum* de grados de formalización a partir de la combinación de aspectos políticos, jurídicos, administrativos y pedagógicos que pueden articularse de diversos modos dependiendo de cada propuesta particular. Otras educadoras como Silvia

²⁰ El programa APPEAL, con continuidad en la actualidad, involucra la participación de referentes latinoamericanas como Adriana Puiggrós, Marcela Gómez Sollano, Lidia Rodríguez y Bertha Orozco. Está integrado por acuerdos de cooperación académica entre instituciones pertenecientes a México, Argentina, Colombia, Brasil y Chile <https://appealmexico.wixsite.com/appealmx/quienes-somos4>

Brusilovsky (1992) y María Teresa Sirvent (1999) señalaron también que, en contra de lo vaticinado, la educación no formal no logró constituirse necesariamente en una verdadera alternativa política y pedagógica respecto de la educación escolar, puesto que son aquellas/os que más educación formal tienen, quienes más educación no escolar demandan, agudizando de este modo las desigualdades sociales entre quienes acceden y no acceden a propuestas de este tipo. También que, en el análisis o definición de cualquier propuesta educativa, es necesario ir más allá de las categorías de orden técnico para interrogarse en cada caso por sus dimensiones político-pedagógicas: ¿Qué efectos produce una propuesta educativa sobre la lectura de la realidad de quienes participan?, ¿Contribuye a cambiar situaciones de desigualdad o las refuerza?, ¿Qué conocimientos distribuye?, ¿Qué imagen de lo social comunica?, ¿Subvierte las visiones dominantes y ayuda a mirar el mundo con ojo crítico para poder cambiarlo?, ¿Promueve una participación real y con poder o simbólica e ilusoria? , ¿Qué valores y actitudes promueve?, ¿Qué papel le asigna a las otras, los otros?, ¿Pasivas/os, activas/os?

Lamentablemente estos enfoques críticos y disidentes no alcanzaron a instalarse con la fuerza necesaria para contribuir con la revisión de las categorías educación no formal e informal cuya circulación tiene, aun en la actualidad, una amplia vigencia en los discursos y prácticas latinoamericanas de la educación en museos. Hoy, más de 50 años después de la aparición de aquellos conceptos se impone la necesidad de repensarlos. Se trata de nociones teóricas que operan sobre las prácticas, limitando la posibilidad de conexiones más dialógicas, flexibles y plurales entre las distintas agencias educativas y culturales.

También desde una perspectiva crítica, algunas/os autoras/es conciben a los museos como espacios de educación/comunicación o *educomunicación* (Huergo, 2000, 2013; Peñaloza, Quijano, Falla y Márquez, 2018) en los que, a partir del diálogo de estos dos campos disciplinares, pueden construirse teorías y prácticas comunes orientadas a la emancipación y la transformación social. En ese

marco se inscribe el trabajo de Darío Artiguenave (2017; 2018), comunicador social y docente de la UNLP que es citado en más de una oportunidad en esta tesis, quien desde la cátedra de *Comunicación/Educación*²¹ de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, viene realizando valiosas contribuciones orientadas, a la reflexión y la acción en los museos, ancladas en la defensa de lo público y en el ideario pedagógico latinoamericano.

Otros de los aportes desde los cuales pensar en clave relacional son los de la *educación y la pedagogía social*, en diálogo con la *museología social*. La educación social es definida como:

... un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan a la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, relación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre los diversos grupos y sectores sociales. La educación social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos (Núñez, 2004a, p.36).

La *pedagogía social* es una disciplina inscripta en el campo de las ciencias de la educación, que reflexiona e investiga sobre la educación social y que emerge como un buen lugar desde el cual concebir y diseñar estrategias de acción social y educativa. Aunque sus orígenes se remontan al trabajo educativo con las niñas, niños y jóvenes desamparados/os en Europa, viene ampliando su alcance

²¹ La cátedra Comunicación/ Educación fue uno de los espacios desde los que el investigador y docente Jorge Huergo contribuyera, desde lo epistemológico pero también desde la acción territorial, a la construcción de una perspectiva crítica y relacional de la comunicación y la educación latinoamericanas.

conceptual y territorial hacia otras latitudes,²² prácticas y discursos educativos.²³ Asociada originalmente a nociones del sujeto concebido como objeto de auxilio o asistencia, *la pedagogía social* se redefine, diseñando prácticas y políticas orientadas por el horizonte de la construcción de ciudadanía, bajo el cual las personas son comprendidas como sujetos de derecho.

La *pedagogía social* se propone dar visibilidad y reconocimiento pedagógico (en lo social, institucional y académico), a las prácticas educativas que se desarrollan fuera de los ámbitos escolares, con el objetivo de dotar a las personas de recursos culturales y sociales que les permitan ubicarse en un lugar no segregado. Busca re-introducir aquello que en el uso de los discursos pedagógicos se ignora o queda relegado a las etiquetas de educación difusa, a-sistemática, informal o no formal, intentando dar centralidad a aquello que desde otros discursos es considerado como resto social, escolar, cultural, barrial (Núñez, 2004b; Caride Gómez, 2005; Ortega Esteban, 2005). Aunque su acción se demarca prioritariamente fuera del marco escolar, no está concebida como su oposición o superación. Se orienta más bien a la construcción de redes educativas entre distintos espacios y propuestas pedagógicas, poniendo el foco, más allá de lo conceptual, en los vínculos necesarios que construyan los lazos del tejido social.²⁴

²² En la década de los 90, la pedagogía social adquiere un gran desarrollo en España y comienza a aparecer como un corpus disciplinar en planes de estudios de tecnicaturas y carreras pedagógicas de grado y posgrado. Hacia fines de los años 90' comienza a extenderse inicialmente por Uruguay, Chile y luego también por otros países de Latinoamérica, como Argentina.

²³ Con sus diferencias y matices, la educación social latinoamericana es cercana a la educación popular. Lo que las une es que ambas se articulan alrededor de un horizonte común: repensar la educación y diseñar propuestas de cambio para la transformación social (Torres Vega, 2014).

²⁴ En un sentido similar Bertha Orozco Fuentes (2006) invita a pensar en la necesidad de una nueva estructura educativa para América Latina, que pueda ir más allá de los muros de la escuela para incluir a las comunidades, las organizaciones sociales y las familias como espacios de resignificación de los que denomina *Aprendizajes Socialmente Significativos- ASS*. Sin desatender los aspectos del aprendizaje individual y siguiendo a Puiggrós, Gagliano y de Alba, la autora se centra en las ideas de experiencia social y de lazos sociales de aprendizaje que pueden fortalecer la interioridad y la exterioridad de la identidad, como parte de un proyecto que sea alternativo respecto de la idea de una sociedad homogénea y globalizada.

Respecto de la *museología social*, se trata de una denominación que viene instándose desde la década del 90, reemplazando a la noción de *nueva museología* aunque orientándose según sus idearios.²⁵ La *pedagogía social*, en conversación con la *museología social*, se comprometen con la idea y con la práctica de que los museos son espacios de construcción colectiva de conocimientos, desde los que es posible y necesario reflexionar y actuar de manera compartida, en el encuentro con otras/os. En ellos, el horizonte pedagógico-social implica trabajar con las personas y sus comunidades, entre lo local y lo global, entre la vida cotidiana y los acontecimientos extraordinarios (Caride Gómez y Pose Porto, 2012/2013).

Desde esta perspectiva, los museos son concebidos como espacios atravesados por relaciones de poder (político, académico, institucional, etc.), conflictos y contradicciones. Son artefactos culturales, cuyas estructuras discursivas, materializadas en la organización museográfica, proponen determinadas visiones del mundo en detrimento de otras posibles. En diálogo con la teorías críticas²⁶ y post-críticas de la sociedad y la educación, la *pedagogía social* y la *museología social* ponen en evidencia la necesidad de cuestionar los discursos dominantes y hegemónicos, dando lugar a una pluralidad de relatos, principalmente aquellos asociados con colectivos minoritarios, silenciados y periféricos por causas de género, culturales, sociales, étnicas y/o territoriales

²⁵ Otros modos de nombrar este enfoque, que han ido cayendo en desuso, son *museología crítica*, *museología popular*, *museología activa*, *ecomuseología*, *museología comunitaria*, *museología dialógica*, entre otras (Jeria, 2018).

²⁶ Las tendencias pedagógicas críticas cuestionaron, por un lado, el enfoque idealista que postulaba que la escuela conseguiría acabar con las desigualdades sociales y, por el otro, a las teorías sociológicas estructuralistas que afirmaron la dependencia absoluta de la educación respecto de la sociedad asumiendo que la escolarización era linealmente funcional a la imposición ideológica y la dominación económica (Silber, 2009).

(Rodríguez Ortega, 2011). Así lo expresa el museólogo y poeta brasileiro Mario Chagas:

Y es por eso, por ser tensión y proceso, por estar en movimiento, que los museos –casas de sueño, de creación, de educación y de cultura– interesan a los movimientos sociales: a los movimientos étnico-raciales (indígenas y negros); a los que lidian con las cuestiones de género (mujeres y homosexuales); a los rurales por la tierra, reforma agraria y acceso al crédito para asentamientos rurales; a los movimientos de solidaridad y apoyo a los niños y niñas de la calle; a los que luchan por condiciones de habitabilidad en la ciudad; a los que defienden una mayor participación en las estructuras político-administrativas de las ciudades (presupuesto participativo, consejos gestores, consejos de cultura etc.), a los que pelean contra las políticas neoliberales y los efectos de la globalización; a los de defensa del medio ambiente y de democratización de los equipos urbanos; a los que luchan en favor del acceso universal; a los que no son contra y también no son a favor... y tantos otros movimientos (Chagas, 2007, p. 21).

Los aportes de la Escuela de Frankfurt, enfoques como los de Carr y Kemmis (1988), Henry Giroux y Peter McLaren (1998), Michael Apple (1997), Tadeu da Silva (1998), Peter McLaren y Joe Kincheloe (2008) y la perspectiva ya referida de Paulo Freire (1985; 1987) en torno a la educación, la cultura, la política y la sociedad como prácticas liberadoras y trasformadoras, fueron también corriendo las fronteras de lo pedagógico por afuera del estricto marco escolar, inscribiendo a la educación en el orden más amplio de lo social y cultural, y presentándose como perspectivas desde donde pensar y ejercer la educación museal. Por su parte, los debates actuales de las teorías sociales y pedagógicas, atraviesan también a los museos y sus políticas institucionales, haciendo que se revise su papel político, sus estructuras organizativas y laborales, los modos en que se construyen sus relatos museográficos, sus propuestas pedagógicas y

culturales (visitas, actividades, programación en general), sus vínculos con las comunidades en las que se encuentran, el papel de las/os educadoras/es y los horizontes de su formación profesional.

Desde enfoques decoloniales (Bonfil Batalla, 1986; Chagas, 2006), feministas y de género (Pérez Bustos, 2015; Baptiste, 2017) se instala, cada vez más, la necesidad de cuestionar la identidad de los objetos, las narrativas que los ordenan y las formas de aproximarse a ellos desde los museos. Se revisa la noción de patrimonio, del latín *patrimonium*, (entendido como los bienes heredados del padre) y se debate sobre la necesidad de otras definiciones contra-hegemónicas, como *fratrimonio* o *soromonio*,²⁷ que reconozcan que la herencia se construye y se comparte (Jeria, 2018). Se piensa en la necesidad de que los museos se transformen en espacios polifónicos (Alderoqui y Pedersoli, 2011), abiertos a la escucha de otras voces y se plantea el desafío de reimaginar los museos para transformarlos en espacios permeables a la construcción de relaciones intersubjetivas, en detectores y promotores de identidades emergentes y en correlatos político- estéticos de las narrativas disonantes (Baptiste, 2017).

En un contexto social en el que muchos museos se convierten en espacios de moda, espectáculo y consumo comercial, el desafío será trabajar por un pensamiento y una práctica del *buen vivir*²⁸ y una vida digna, buscando criterios

²⁷ Haciendo énfasis en las nociones de fraternidad y sororidad.

²⁸ La noción de *buen vivir* o *vivir bien* proviene de una corriente de reflexión que retoma las cosmovisiones de los pueblos latinoamericanos y sus movimientos de decoloniales de resistencia (Artiguenave, 2017). Bolivia y Ecuador crearon planes nacionales que, enmarcados en esta filosofía, planificaron acciones políticas referidas a tópicos como educación, salud, tiempo libre, producción, consumo, vivienda, etc. Se trata de planes orientados por la necesidad de acabar con las injusticias y desigualdades sociales, alcanzar una vida y muerte digna, amar y ser amado, vivir con salud, en vínculo armónico con la naturaleza y en contra del consumismo y la destrucción del ambiente. Véase el Plan Nacional Buen Vivir 2013-2017 de Ecuador <http://www.buenvivir.gob.ec/inicio> y específicamente el apartado referido a su política cultural <http://www.buenvivir.gob.ec/objetivo-5.-construir-espacios-de-encuentro-comun-y-fortalecer-la-identidad-nacional-las-identidades-diversas-la-plurinacionalidad-y-la-interculturalidad> En el caso de Bolivia puede verse el plan de gobierno referido a este punto, en el siguiente enlace http://www.planificacion.gob.bo/uploads/Vivir_bien.pdf

de bien común que impliquen una distribución más justa de los bienes sociales para que... *cada quien pueda buscar su propia "vida buena"* (Siede, 2007, p. 105). De cómo se concilien esas racionalidades dependerá que los museos contribuyan a la opresión o a la liberación, la dependencia o la autonomía, la exclusión o la inclusión (Caride Gómez y Pose Porto, 2012/2013). Serán las políticas públicas, educativas y culturales, la mejor garantía para la construcción de pedagogías museales más creativas e insurgentes y para la implementación de prácticas más democráticas en que los museos cedan parte de su autoridad y comiencen a asumir rasgos más diversos y complejos.

Como se profundizará en el próximo capítulo, desde su concepción como templos para la conservación y adoración de objetos de las elites, hacia su transformación en ámbitos de participación social y producción cultural, los museos se convierten en espacios en los que la educación adquiere, cada vez más, un papel central. Sin embargo, como se señaló con anterioridad, esto no los vuelve por esencia en representantes de la *alternatividad* pedagógica. Su papel contrahegemónico y democratizador dependerá de los modos en que éstos revisen y construyan sus políticas y prácticas educativas. Se trata de una tarea que se impone como necesaria para construir un pensamiento pedagógico que, parafraseando a Díaz Barriga (1997), explique y transforme el acontecer educativo de nuestros museos y trabaje, desde ellos, por una realidad diferente para América Latina.

Capítulo 2

Los museos como escenarios educativos y sociales



Capítulo 2

Los museos como escenarios educativos y sociales

...tenemos una enorme oportunidad: trabajar para que los Museos sean Casas de una nueva educación intergeneracional, intersocial, amante de las diferencias, inclusiva, recargadora de inclusión y autoestima, respetuosa de culturas diversas, de identidades múltiples, con perspectiva de género, amor por los niños y luchadora por los derechos humanos.

María de los Ángeles "Chiqui" González, 2017

La noción de que los museos son *escenarios* educativos y sociales se asocia a la posibilidad que tienen de involucrar a diversas personas, historias, intencionalidades y de producir significados y sentidos (Peñaloza, G.; Quijano, L., Falla, S. y Márquez, S., 2018). En su potencialidad performática los museos y exhibiciones, en sus formas, contenidos y acciones pueden poner en juego ideas, identidades y horizontes comunes. Aunque en el imaginario colectivo los museos puedan seguir percibiéndose como espacios de aburrimiento, alejados de los temas de relevancia para la mayor parte de la sociedad, asistimos desde hace un tiempo a una transformación de sus propósitos, contenidos y dinámicas institucionales. También a un cambio en los modos en que proponen los vínculos con sus visitantes.

Los pasajes *colecciones e interacciones, memorias e imaginaciones y observación y participación*, dan cuenta a lo largo del capítulo de algunos de los modos en que los museos fueron transformándose en escenarios que buscan provocar cambios diferenciales en las vidas de las personas. Generando debate y controversia, invitando a la conversación, la reflexión e interrogándose por su papel en la construcción de una sociedad más crítica y plural, muchos museos

son hoy espacios culturales vivos que invitan a comprender, repensar e incluso actuar sobre la realidad. A partir de estas transformaciones surgen, sobre todo en los últimos años, estudios que buscan comprender los modos en que las y los visitantes se involucran en las exhibiciones referidas a temas críticos o controversiales. En este capítulo se presentan categorías y resultados de algunas de esas investigaciones, ofreciendo un marco de referencia central al estudio del tema desarrollado en esta tesis. Finalmente, la exhibición *DESmedidos*, en la que se enmarcan las visitas familiares que aquí se investigan, fue concebida en línea con algunas de las transformaciones señaladas en este capítulo. Hacia el final se dan a conocer los propósitos y criterios pedagógico- museográficos con los que fue diseñada.

Colecciones e interacciones

Los museos, denominados así en honor a las musas, fueron tradicionalmente espacios concebidos para alojar ciertos objetos de modos deliberados y mostrar, a través de ellos, un universo mayor (Podgorny, 2005). Exhibir, las diferencias entre el mundo antiguo y el mundo moderno, legitimar la superioridad y el poderío de ciertos grupos o naciones por encima de otros, contribuir con la construcción de las identidades nacionales o erigirse como templos del conocimiento científico y del patrimonio artístico, fueron algunas de las motivaciones que llevaron a la creación y multiplicación de los museos.

En la antigüedad los objetos considerados valiosos eran coleccionados con sentidos diversos. Los egipcios construían recintos en los que depositaban ciertas piezas como culto a los muertos; los griegos lo hacían en santuarios como ofrenda a los dioses; los romanos, por su parte, saqueaban las ciudades que conquistaban y se apropiaban de diferentes objetos como trofeos de guerra (Alderoqui 1996; Dujovne 1995). Los monasterios e iglesias de la Edad Media guardaban los objetos ofrecidos a los santos por los peregrinos y las familias

adineradas. Hacia fines de la Edad Media, la burguesía ascendente coleccionaba objetos y obras de arte que exhibía en grandes palacios para dar cuenta de su poder económico y status social. Los señores feudales y la Iglesia habían sido hasta ese momento los únicos clientes de los artistas, pero los nuevos ricos y poderosos del momento se unieron a ellos y los relevaron de su función (Le Goff 1984). Proteger a los artistas, comprarles las obras y encargables trabajos en iglesias o edificios públicos era una manifestación de riqueza y rango social.

En el Renacimiento, cuando el arte, la historia, la ciencia y el estudio de la naturaleza tuvieron un lugar predominante en Europa Occidental, surgieron, entre otras expresiones culturales, las galerías de arte y los gabinetes de historia natural. Los gabinetes consistían en muebles de uso común donde se guardaban objetos pequeños, joyas, cartas y papeles íntimos. En el siglo XVI, el término comenzó a aplicarse a salas pequeñas en las que se depositaban colecciones de objetos raros y preciosos, tales como tapices, fósiles y animales embalsamados, que formaban parte de colecciones privadas de mineralogía, botánica, zoología, matemáticas, física y química. En Alemania se las denominó *Wunderkammern* o cámaras de maravillas, en Francia, *chambre des merveilles* y en Italia, *museum naturale*. Esos gabinetes se convirtieron en núcleos de investigación que fueron relacionándose paulatinamente con las universidades (Herreman, 1985).

En el siglo XVIII, con la influencia de la mecánica newtoniana y su concepción de la naturaleza como maquinaria perfecta, la aristocracia se interesó por las cuestiones científicas. La naturaleza comenzó a ser clasificada con fines de deleite e investigación. La ciencia se puso de moda, ya sea para iniciar una colección de mariposas o un álbum de plantas, ordenar prismas o construir un telescopio propio. A la dama favorecida ya no se le regalaban vulgares ramilletes de flores, sino raros insectos para su colección (Sánchez Mora, 1998).

A mediados del siglo XIX surgieron en muchos países, incluyendo la

Argentina, los museos pedagógicos y museos escolares,²⁹ creados con la finalidad de acompañar la formación de docentes y la construcción de los Estados a través de la educación. Estuvieron asociados a la construcción de la identidad nacional y al desarrollo de la ciencia y la técnica en las instituciones educativas. Tuvieron un carácter fundante de las metodologías y utillajes escolares que se presentaban como novedosos para el pensamiento didáctico de aquel momento.³⁰ Tanto en Europa como en América los museos pedagógicos albergaron bibliotecas con obras de educación, legislaciones, documentos y mobiliarios. Los museos escolares, por su parte, se constituyeron alojando materiales didácticos que servían como apoyo para las clases. Sus colecciones estaban conformadas por ejemplares de flora, fauna y minerales, modelos para las clases de anatomía, relieves en yeso, mapas e ilustraciones, entre otros. Los museos pedagógicos y los escolares se combinaron muchas veces asumiendo este doble carácter (Linares, 2012).

Hacia fines del siglo XIX, los museos se consolidan como tales al abrirse las colecciones privadas, que dejan de ser patrimonio exclusivo de nobles y científicos y se abren al público. Sin embargo la transición de la colección cerrada a la colección abierta no fue fácil e inmediata (Herreman, 1985). Será recién a mediados del siglo XX que se impulsará una revisión de las prácticas y función social de los museos.

En los museos de colección fueron las/os curadoras/es, conservadoras/es y especialistas en contenidos quienes ocuparon históricamente los lugares más

²⁹ Estos museos se distinguen de los museos escolares o de la historia de la educación creados más recientemente, a partir de la década del 80, con la finalidad de documentar la historia de las escuelas del pasado (Linares, 2012).

³⁰ El pedagogo argentino Víctor Mercante (1870-1934) fue un promotor de la creación de estos museos en las escuelas de nuestro país. Mercante, quien organizara en 1906 la Sección Pedagógica que diera origen a la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, escribió un artículo denominado *Museos escolares*, que fuera publicado en 1915 en la Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Allí se exponen los fundamentos teóricos y prácticos para la fundación de estos museos y su funcionamiento en las escuelas. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1693/pr.1693.pdf

altos en las pirámides de poder de los museos. El trabajo educativo era concebido como de segundo orden y estaba asociado a la transmisión del patrimonio para diferentes visitantes, principalmente a través de visitas guiadas cuyos destinatarios más frecuentes eran los grupos escolares. La acción educativa se desplegaba una vez que las/os curadoras/es, especialistas en contenidos y diseñadoras/es finalizaban la tarea de definir los criterios sobre el patrimonio cultural, científico o artístico a mostrar.

En la actualidad, aunque la tensión entre conservación y educación sigue vigente, el trabajo de las educadoras y los educadores ya no se limita al diseño y desarrollo de actividades para distintos visitantes, sino que incluye la gestión de departamentos de educación y el diseño y evaluación de espacios y equipamientos educativos, entre otras acciones. En este contexto aparecen áreas de especialidad como la *curaduría educativa* y la *museografía didáctica* (Santacana Mestre y Serrat Antolí, 2005)³¹ en las que las educadoras y los educadores comparten la autoridad con las y los especialistas en contenidos en las decisiones referidas al diseño y desarrollo de museos y exhibiciones.

A diferencia de aquellos que reúnen colecciones de valor patrimonial, los museos interactivos surgieron con esta lógica, orientados desde sus inicios por fines pedagógicos y didácticos. En ellos, las/educadoras/es ocupan un papel central dado que el valor de lo expuesto no está en los objetos, sino en los procesos, fenómenos o conceptos que se intenta transmitir a las/os visitantes mediante el uso de exhibidores y equipamientos diseñados especialmente con esa finalidad. El antecedente de estos museos se remonta al siglo XVIII con la creación del Museo del Conservatorio de Artes y Oficios de París cuyo objetivo era proporcionar una instrucción profesional a quienes se dedicaran a las actividades mecánicas. Se constituyó a partir de distintas colecciones de

³¹ La curaduría educativa y la museografía didáctica refieren a la concepción, el diseño y la producción de exhibiciones a partir del seguimiento de lineamientos pedagógicos y didácticos.

máquinas, herramientas, diseños y libros de artes y oficios. A principios del siglo XX el *Deutsches Museum* de Munich, fundado por el ingeniero Oskar von Miller, retomó la concepción pedagógica del museo francés. Su colección constaba de maquinarias industriales (algunas de las cuales estaban seccionadas y dejaban ver su interior), modelos en funcionamiento y reproducciones de aparatos con importancia histórica. Lo que diferenciaba a este museo de los otros era la manera en que las/os visitantes participaban puesto que ya no eran sólo observadoras/es, sino que podían manipular las maquinarias que formaban parte de la exposición. Otros dos museos de esta generación fueron el *Museum of Science and Industry* de Chicago, creado en 1933 y el *Palais de la Découvert* de París en 1937.

Si bien el origen de los museos interactivos se encuentra en Europa es en Estados Unidos, después de la segunda guerra mundial, donde más se desarrollaron. Ello se debió predominantemente al impulso que se dio en ese país a la enseñanza de la ciencia, luego de que la URSS produjera una explosión nuclear y lanzara posteriormente, en el año 1957, el *Sputnik* al espacio. En aquel contexto muchas personas concluyeron que los soviéticos habían superado a los Estados Unidos en tecnología militar. Una de las acciones del presidente Eisenhower, para calmar los miedos y dar seguridad a los estadounidenses, fue convocar a las/os científicas/os para pedirles consejo sobre los programas militar y espacial y sobre la forma de asegurar la supremacía de la ciencia y tecnología norteamericanas (Sánchez Mora, 1998). El presupuesto nacional para fomentar la educación científica se incrementó entonces notablemente. Según Bragança Gil (1997) el 60% de los museos científicos y técnicos estadounidenses fueron creados después de 1960. La tradición eficientista instaurada en esa década, fue la que produjo mayor número de reformas en el sistema educativo colocándolo al servicio del "despegue económico". Éste fue el contexto histórico y político en el que los museos o centros interactivos de ciencias crecieron vertiginosamente. Se caracterizaron por un giro radical en cuanto a contenidos, público, meta y filosofía (Reynoso, 1995), dejaron de ser patrimonio exclusivo de un público

selecto para abrirse a uno más amplio, compuesto principalmente por niñas/os y jóvenes. En la actualidad el concepto de museo interactivo abarca un amplio espectro que incluye también centros de artes, ciencias y tecnologías.

Aunque en América Latina existen antecedentes previos³² a la creación masiva de museos de este tipo, recién hacia 1990 comienzan a multiplicarse y extenderse por el territorio (Cambre, 2015). En Argentina el primero en su género fue el *Museo Participativo de Ciencias "Prohibido No Tocar"*, creado en 1988 en la ciudad de Buenos Aires por una fundación privada. Este museo, que se transformó en nuestro país en un referente para otros que surgieron con posterioridad,³³ se originó al igual que otros latinoamericanos, siguiendo como modelo en sus ideales y modos de ejecución, al *Exploratorium* de San Francisco en Estados Unidos, el *Ontario Science Center* de Toronto en Canadá, o a la *Cité des Sciences et l'industrie* en París, entre otros icónicos. En aquel período los museos extranjeros asesoraron a muchos de los equipos latinoamericanos e incluso vendieron en nuestros países exhibiciones y manuales de procedimientos, que habían sido formulados y probados en otras latitudes. El set *Exploratorium Cookbook* del museo de San Francisco es tal vez uno de los ejemplos más paradigmáticos en este sentido. Se trata de una compilación de tres volúmenes de libros que, a modo de recetario de cocina, ofrece instrucciones para el diseño

³² En 1978 fue inaugurado el *Centro Cultural Alfa* de Monterrey en México como parte de una iniciativa de un grupo industrial de carácter privado. En 1982 abrió sus puertas el *Espaço Ciência Viva* en Brasil, que fuera concebido por una ONG conformada por investigadoras/es y educadoras/es, especialistas en divulgación científica. Por su parte en 1984 abrió sus puertas el *Museo Nacional de la Ciencia y el Juego*, creado como parte de la propuesta lúdica e interactiva de educación científica de la Universidad Nacional de Colombia (Cambre, 2015).

³³ Pueden citarse entre otros: *Puerto Ciencia* el museo interactivo de ciencias de la Universidad Nacional de Entre Ríos (1996); el museo *Exploratorio- Centro de Arte, Ciencia y Tecnología* ubicado en San Isidro, Provincia de Buenos Aires (1996); el *Museo de Ciencias* de la Municipalidad de Olavarría (1997); *Abremate- Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología*, de la Universidad Nacional de Lanús (2001); *Imaginario - Museo Interactivo de Ciencia, Tecnología y Sociedad* de la Universidad de General Sarmiento (2003); el *Museo Interactivo Hangares de la Ciencia*, del Programa Mundo Nuevo- Universidad Nacional de La Plata (2002); *Contacto-Museo Interactivo de Ciencias*, de la Universidad Nacional de San Luis (2007); el *C3- Centro Cultural de la Ciencia*, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva de la Nación (2015); el *Museo FIQ*, de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe (2016).

y desarrollo de exhibiciones y exhibidores interactivos sobre diversos temas, principalmente correspondientes al campo disciplinar de la física. Las publicaciones incluyen los elementos necesarios para su construcción, para la escritura y el diseño de los carteles con textos informativos y explicativos. Muchos de los museos de ciencias latinoamericanos se originaron siguiendo aquel recetario.

El resultado de aquel proceso de importación de formatos estandarizados fue la emergencia de una gran cantidad de propuestas desvinculadas de los problemas políticos, científicos, económicos, culturales, sociales y educativos de Latinoamérica. Recién hacia el año 2000 este proceso comienza a revertirse haciendo que la identidad y las preocupaciones locales, comiencen a tener otro peso en el diseño de los museos y exhibiciones en América Latina (Reynoso, Sánchez Mora y Tagüeña, 2005). Esto se traduce también en los contenidos, abordajes y formatos que los museos y exhibiciones adoptan. Sin desentenderse de los problemas globales que enfrenta la humanidad, los museos latinoamericanos comenzaron a desarrollar exhibiciones que, a diferencia de lo que sucedía en sus inicios, se transformaron en una referencia para otros museos del mundo.

Memorias e imaginaciones

Ya sea para evocar un pasado glorioso o, en el extremo opuesto, para recordar sucesos que no se desea volver a repetir, los museos pueden ser pensados como monumentos en los que se resguarda la memoria de las sociedades. En ellos se producen y circulan diversos relatos sobre la historia y el pasado, asociados directamente a la construcción de sentidos sobre el presente y el futuro. Según Huyssen (1995) vivimos en un tiempo obsesionado con la memoria que se pone de manifiesto con la multiplicación de museos, sitios de memoria o exhibiciones y que es parte de la denuncia a la celebración de lo nuevo

como horizonte utópico de la era moderna. Esta "obsesión" por la vuelta al pasado se despliega a través de distintos formatos que no son equivalentes entre sí. Algunos de ellos se asocian a procesos de mercantilización y espectacularización de la cultura, mientras que otros buscan poner en escena experiencias pedagógicas orientadas por la necesidad de escribir otras memorias para las generaciones que siguen.

Museos como los del holocausto nazi, el genocidio armenio, el apartheid en Sudáfrica o el de la paz en Hiroshima, entre otros, han surgido en distintos lugares del mundo a partir de la necesidad de comprender, representar y transmitir a las nuevas generaciones, los horrores del pasado y de *enseñar lo in-enseñable* (Dussel, 2001). En América Latina este fenómeno se expandió, con posterioridad a las dictaduras cívico-militares o a partir de conflictos sociales violentos, con un importante despliegue de políticas contra el olvido y a favor de la reparación simbólica y material de las víctimas de aquellos procesos y sus familias. También a favor de la transmisión de valores democráticos y la promoción y el respeto por los derechos humanos³⁴ (Artiguenave, 2018). En ese contexto, la creación de museos, sitios y actos conmemorativos son ejemplos de propuestas entre las que se encuentran también, festivales, recitales, concursos, películas, documentales, cortometrajes, programas de televisión y libros, destinadas tanto a la ciudadanía en general como a las niñas, los niños, sus docentes y familias.

Entre 2003 y 2015, como parte de una propuesta de educación pública que incluyó la creación de programas y contenidos curriculares, se diseñaron exhibiciones itinerantes y materiales educativos destinados a trabajar sobre estos

³⁴ En Argentina este proceso incluyó la creación, entre otros, del museo de *Malvinas e Islas del Atlántico Sur* o del *Espacio de Memoria y Derechos Humanos* emplazado en la ex ESMA- Escuela de Mecánica de la Armada. Su apertura respondió a la recuperación y resignificación de unos 34 sitios clandestinos de secuestro, tortura y asesinato, entre los 106 identificados en el país, que funcionaron a través de la alianza entre las fuerzas armadas y la sociedad civil, como parte de un plan sistemático de detención y desaparición de personas entre 1976 y 1983.

temas en las escuelas argentinas. Ejemplo de ello fue la exhibición *Educación en la memoria para construir el futuro*,³⁵ concebida en 2006 desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. También, en 2009, el montaje de la muestra fotográfica *Ausencias*³⁶ de Gustavo Germano y el desarrollo de actividades educativas alrededor de ésta, desde el Programa de Derechos Humanos y Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Por su parte, y en el marco de este mismo programa, entre los años 2012 y 2015 se produjo la exhibición *La punta del Ovillo. Una muestra itinerante sobre el último golpe cívico-militar (1976-1983)*,³⁷ que circuló por diversas instituciones educativas provinciales.

En relación estrecha con las políticas y pedagogías de la memoria, las políticas y pedagogías de la imaginación en los museos invitan a pensar en esta última no como mecanismo de evasión de la realidad sino, por el contrario, como motor para la construcción de futuros. La imaginación excede y amplía la realidad aportándole aquello no visto o no pensado. Memoria e imaginación se conectan atando el suceso pretérito con el acontecer futuro y produciendo un presente que alimenta el porvenir (Goyez Narváez, 2000). No es casual que, como parte de la denuncia a una sociedad conservadora y autoritaria, "la imaginación al poder" fuera una de las consignas bajo las cuales se embanderaron algunas/os representantes de los movimientos estudiantiles del mayo francés en 1968.

Respecto de su papel educativo y social, Bedford (2009) sostiene que la imaginación en los museos, como habilidad para pensar sobre lo posible, puede involucrar a las personas en la creación de nuevos significados y en la exploración de nuevos territorios y sentidos. El despliegue de la imaginación en ellos puede

³⁵ https://www.academia.edu/27632406/EDUCAR_EN_LA_MEMORIA_PARA_CONSTRUIR_EL_FUTURO_Cat%C3%A1logo_de_la_muestra_2006

³⁶ <http://www.gustavogermano.com/portfolio/width-double/>

³⁷ http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76960/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

expresarse en la organización de sus espacios, los modos de nombrarlos, en la disposición de los objetos y exhibidores, en el diseño de sus propuestas educativas, en los modos de convocar y alojar a las y los visitantes o en los horizontes político-culturales que orientan sus acciones. La imaginación museal se materializa en aquellas propuestas museográficas que articulan cuerpo y mente, pensamiento y acción, que habilitan las posibilidades para el despliegue de la reflexión, la curiosidad, el juego, la aventura, la poesía, la conversación y la reinención. Las que invitan a involucrarse de manera activa, crítica y emotiva, buscando ampliar las escuchas, las miradas y las voces de sus visitantes (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

El Tríptico de la Infancia,³⁸ inaugurado en 2003 en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, es un ejemplo concreto de los modos en que política e imaginación se articulan en el diseño y materialización de exhibiciones en nuestro país.³⁹ Se trata de una propuesta concebida en el marco de una política pública integral para las infancias, sus familias y docentes. Se define como un proyecto de acción y transformación social que busca, a partir de los chicos/os, llegar a toda la ciudadanía. El Tríptico reúne tres espacios culturales con una fuerte impronta estética en la que el juego, la imaginación, los múltiples lenguajes y la creación pueden ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute, entre chicos y grandes. Son *La Isla de los Inventos*, *La Granja de la Infancia* y *el Jardín de los*

³⁸ <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/triptico-de-la-infancia-entre-chicos-y-grandes>

³⁹ En línea con los mismos ideales, fue creado por el Gobierno de la provincia de Santa Fe, el *Tríptico de la Imaginación*. Consiste en un proyecto un proyecto cultural, social y pedagógico que busca propiciar el cruce y los vínculos intergeneracionales a través del juego y el encuentro de diversas materialidades. Está integrado por *El Molino*, *Fábrica Cultural*, *La Redonda*, *Arte y Vida Cotidiana* y *La Esquina Encendida*, espacios en los que desarrollan también programas orientados a la formación de jóvenes y adultos.

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113883>

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113884>

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/113885>

Niños. Según su ideóloga principal, María de los Ángeles González⁴⁰ (2005), citada en más de una oportunidad como referente latinoamericana en esta tesis, se trata de una propuesta que busca poetizar la vida, articular la memoria como relato, crear de manera colectiva una constelación de imaginarios sociales, proyectar el mañana y distanciarse de lo cotidiano para encontrar, en esa distancia final, la identificación y solidaridad necesarias para elaborar lazos sociales. También para crear el espacio del *entre* en el que se pueda trabajar por un concepto ético y estético de la dignidad humana. Aquí las relaciones entre estética y pedagogía ofrecen una perspectiva desde la que es posible pensar los procesos educativos en su potencialidad para instituir sensibilidades, producir cohesión y debatir sobre la posibilidad de la vida en común y los horizontes de emancipación posibles (Fattore, 2017).

Como antecedente histórico de las políticas educativas y sociales para las infancias en nuestro país, cabe señalar la creación de la República de los Niños, en la que se encuentra alojada la exhibición *DESmedidos* referida en esta tesis. Fue concebida por el gobernador Domingo Mercante, bajo la presidencia de Juan Domingo Perón, e inaugurada en 1951 como una pequeña república a escala infantil. Se creó con la intención de que las niñas y niños conocieran los distintos organismos del Estado y ejercitaran, a partir del juego, la noción de ciudadanía (Clarke, 2011). Su propuesta incluyó la construcción de un centro cívico con palacio de gobierno, legislatura, palacio de justicia, banco, iglesia, correo y sala de primeros auxilios que conformaron su área urbana. También una zona agrícola con granja, huerta, lago y una zona deportiva con estadio, piletas, canchas y vestuarios. Finalmente, un aeropuerto y ferrocarril con parada en distintas estaciones dentro del predio y un edificio destinado al alojamiento de las niñas y

⁴⁰ María de los Ángeles "Chiqui" González es una docente, abogada, actriz y dramaturga argentina que, desde la gestión pública en la provincia de Santa Fe, concibió, coordinó y ejecuto una serie de propuestas educativas, sociales y culturales entre las que se incluyen exhibiciones, espectáculos teatrales, performances, itinerarios urbanos y programas educativos para las escuelas, las infancias y la ciudadanía <http://chiquigonzalez.com.ar/>

los niños de los sectores más postergados. El proyecto educativo y social, que se apartaba de aquellas políticas de caridad características de las sociedades de beneficencia de la aristocracia, buscaba erigirse como un ícono de los anhelos de las vanguardias pedagógicas de la época. La República de los Niños surgió como parte de un horizonte más amplio que se orientaba a resolver de modo integral la combinación entre el bienestar social y el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños, a partir de su participación en la cultura. La niñez fue concebida en ese contexto como objeto de una política atenta al presente y sus coyunturas, pero también articulada hacia el futuro, concebida como tiempo de una nueva cultura política que dependería de las nuevas generaciones (Carli, 2005a). Constituyó en este sentido un ejemplo claro de las relaciones entre política, pedagogía, inclusión social e imaginación.⁴¹

Observación y participación

Los cambios de las prácticas museísticas, a los que asistimos desde hace un tiempo, corresponden también a modificaciones en los modos de concebir la participación de las y los visitantes. Ya no se trata solamente de coleccionar y exhibir objetos materiales sino de crear acontecimientos, circuitos o redes de comunicación social. Nos encontramos frente a la fusión de diversos patrimonios, objetos y modos de coleccionar, que reconfiguran los límites disciplinares que constituían a los museos originalmente. Esa heterogeneidad va desdibujando la

⁴¹ En la década del 60 la República de los Niños comenzó a distanciarse de sus objetivos fundacionales, a partir de su explotación con fines turísticos, hasta quedar a inicios de los 70 en manos privadas. La empresa acreedora, dueña también del parque de juegos mecánicos *Italpark*, imprimió a la propuesta la lógica de un parque de diversiones. En esa década, se diluyeron también sus programas educativos asociados a la formación de la ciudadanía, que volvieron a recuperarse recién hacia década del 80 con el regreso de la democracia en el país (Badenes y Maniago, 2012). En 1979 la República comienza a ser administrada por la gestión municipal de la ciudad de La Plata, situación que se mantiene vigente hasta la actualidad. En ella siguieron conviviendo varios de los sentidos que le fueron otorgados a lo largo su historia. Mientras se escribe esta tesis, en el marco del gobierno municipal de la gestión *Cambiamos*, la lógica comercial de la propuesta recuperó la fuerza que había tenido décadas atrás.

función histórica y tradicional de los museos, que se abren a la participación de modos inéditos, a partir por ejemplo de la inclusión de las tecnologías y las redes sociales (García Canclini, 2007; 2015). Las y los visitantes actuales de los museos suelen buscar experiencias impactantes, acontecimientos y mega-eventos, más que apropiarse de ciertos saberes culturales (Huyssen, 2002). Se trata de la emergencia de nuevas ecologías culturales que implican formas inéditas de colaboración; proyectos en los que se crean mecanismos de participación colectiva y producciones cooperativas que suelen concebirse de modo interdisciplinario. Los proyectos involucran la asociación de personas de diferentes procedencias, edades, formaciones disciplinares, etc., que se reúnen para colaborar en la producción colectiva de alguna propuesta o para transformar diversos estados de cosas locales. Las acciones incluyen la ocupación de espacios públicos, la creación de eventos e itinerarios culturales y la exploración de formas experimentales de socialización (Laddaga, 2006).

En los museos pensados desde este enfoque, la promoción de la participación se asocia también a la necesidad de volver más permeables sus paredes, rompiendo las barreras muchas veces existentes entre los museos y las comunidades en las que se encuentran. Se trata de formas de producción cultural que se salen de lugares especialmente delimitados, como un edificio o un sitio histórico y se proyectan hacia otros espacios públicos como las estaciones de trenes, subtes, colectivos, plazas, calles y otros espacios de la ciudad.

Con la incorporación de las tecnologías digitales y las redes sociales de comunicación, estas propuestas tienden a extender no solo los límites del espacio, sino también los del tiempo, ampliando de modos inéditos los alcances de su acción cultural. Este cambio radical ha llevado a la inclusión de propuestas cada vez más participativas, en las que las voces de las y los visitantes se transforman en contenido de las exhibiciones (McLean y Pollock, 2007). A partir del despliegue de diversas estrategias para su recopilación, como la disposición de los libros de visitas, postales, post-it, pizarras, cámaras filmadoras y

tecnologías digitales, se invita a la producción escrita, oral y pictórica de las y los visitantes durante sus recorridos por la exhibición. También, a través del uso de las redes sociales, en el contexto de la visita o, como parte de su continuidad, una vez que ésta ha finalizado.

Un ejemplo de proyecto participativo fue iniciado entre 2008 y 2009 en el Museo de las Escuelas, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján. Consistió en el del diseño de dispositivos museográficos destinados a recopilar las voces de las y los visitantes sobre sus experiencias escolares, para transformarlas luego en contenido de una exhibición referida a la historia social de la educación.⁴² Entre los dispositivos se incluyeron un espacio llamado *Las llaves de la escuela*, conformado por un mueble guarda-llaves, en el que éstas se agrupaban bajo dos puertas. Por un lado la de las *Experiencias escolares*, con llaves que incluían palabras como: aburrimiento, alegrías, miedos, travesuras, etc. Por el otro, *Lugares de la escuela*, cuyas llaves contenían palabras como: aula, patio, escalera, dirección, entre otras. A partir de la consigna *Combiná un lugar y una experiencia y contanos tu anécdota escolar*, se invitaba a las/os visitantes a escoger dos llaves y a escribir su recuerdo en un cuaderno dispuesto para su participación. Alrededor de la consigna: *¿Qué cosas de la escuela amaste, temiste y dejaste al partir?*, otro dispositivo invitaba a escribir en un pizarrón sobre los amores, temores y tristezas de la experiencia escolar, siguiendo la lógica de la enseñanza de la conjugación de los verbos regulares. Otro pizarrón convocaba a rememorar la práctica de pedir silencio en el aula escolar. Bajo la consigna: *Escribí los modos en que se te pide o pedía silencio en la escuela*, se invitaba a dejar registro de ese aspecto intangible de la cultura escolar. Las voces recabadas a través de estos dispositivos

⁴² El proyecto, que obtuvo el 1er Premio Iberoamericano de Educación y Museos organizado por el Programa Iberoamericanos, puede conocerse en más detalle visitando el siguiente enlace: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf

se convirtieron luego en contenido de textos, carteles, nuevos espacios expositivos o guiones de visita guiada, articulando las memorias de las/os visitantes con la historia social de la educación escolar (Alderoqui, Linares, Fisman, Pedersoli, Pugliese, Holstein, Paz, Galindon, Betelu y Caride, 2012).

Muchos museos se transforman de este modo en espacios que, abiertos a la escucha de distintas voces, realzan su papel social en la construcción de lo colectivo y lo común. En términos educativos, este tipo de cambios implica que las y los visitantes dejan de ser concebidas/os como consumidoras/es pasivas/os de cultura y son pensadas/os, cada vez más como participantes activas/os que pueden estar involucradas/os en su producción⁴³. Se han convertido en "prosumidoras/es",⁴⁴ puesto que ya no se las/os invita a "ver" u "observar" sino producir y participar (Martín y Pedersoli, 2018). Parafraseando a Freire (1987), se trata de que las personas no sean concebidas como meras espectadoras sino como posibles transformadoras de la realidad puesto que, si se las relega a la pasividad, tenderán a adaptarse al mundo de modo ingenuo en lugar de intentar modificarlo. Se trata de un cambio de foco, en el que deja de concebirse a las y los visitantes desde los *enfoques del déficit*, según los cuales existe una división tajante entre las/os intelectuales o especialistas y los públicos carentes de conocimiento, y comienza a pensarse en éstas/os últimas/os desde la *perspectiva de la participación pública* y la democratización del acceso al conocimiento (Lewenstein y Brossard, 2006). La transformación es tan elocuente que empieza a señalarse que, más que los objetos y las colecciones que allí se exhiben, el patrimonio de los museos son sus visitantes.

⁴³ Esto implica una acepción del término consumo en el que, a diferencia del modo de concebirlo en la exhibición referida en esta tesis, éste es pensado en su componente activo y creativo. La reivindicación de la noción de consumo desde esta lógica puede atribuirse a Paul Willis, referente de campo de los Estudios Culturales anglosajones entre las décadas del 70 y el 80 (Castellanos Pineda, 2008).

⁴⁴ Acrónimo formado por la fusión original de las palabras en inglés *producer* (productor) y *consumer* (consumidor). Se trata de un término utilizado en ámbitos muy diferentes, desde la agricultura a la informática, la industria o el mundo de la afición.

Efectos educativos y sociales de la visita al museo

El reconocimiento de los museos como espacios educativos y sociales está asociado a la emergencia, cada vez mayor, de estudios que señalan que son escenarios con potencialidad para estimular la inspiración, el disfrute y para provocar cambios significativos en las vidas de las personas y las comunidades en las que viven. Se trata de transformaciones difíciles de comprender en términos de su alcance cuantitativo y cualitativo, que involucran la construcción de vínculos y lazos entre las personas y también efectos relacionados con su salud (Chatterjee y Noble, 2013) y *buen vivir*.

La oficina central de Museos, Bibliotecas y Archivos del Art Council England,⁴⁵ investigó sobre las experiencias de visita en relación con el papel educativo y social de estas instituciones. Estableció los siguientes indicadores genéricos de aprendizaje, GLO-*Generic Learning Outcomes*, para describir qué y cómo se aprende en los museos, bibliotecas y archivos:

- **Conocimiento y comprensión.** saber acerca de algo, aprender hechos e informaciones, comprender significados profundos, establecer relaciones. Incluye también conocer cómo funcionan los museos, bibliotecas y archivos.
- **Habilidades.** saber cómo hacer algo y hacer cosas nuevas. Incluye habilidades intelectuales, físicas, sociales y de comunicación.
- **Acciones, comportamientos y progresión:** lo que las personas hacen, lo que hicieron, lo que tienen la intención de hacer.
- **Disfrute, inspiración y creatividad:** divertirse, sorprenderse, tener pensamientos creativos, explorar, experimentar, hacer, inspirarse
- **Actitudes y valores.** sentimientos, percepciones, sentidos acerca de sí mismas/os (ej. autoestima), opiniones y actitudes hacia las/os otras/os.

⁴⁵ ILFA- Inspiring Learning for All, Arts Council England: <http://www.artscouncil.org.uk/what-we-do/supporting-museums/ilfa/>

Definió también indicadores sociales, GSO-*Generic Social Outcomes*, para mostrar cómo los museos, bibliotecas y archivos sostienen amplios beneficios para sus comunidades.⁴⁶

- **Salud y bienestar:** potenciar estilos de vida más saludables y contribuir al bienestar físico y emocional; colaborar con el cuidado y la recuperación o la vida independiente de las personas mayores; ayudar a las niñas, los niños y jóvenes a disfrutar y participar en su comunidad.
- **Comunidades más fuertes y saludables:** estimular el diálogo y la comprensión grupal e intergrupal; sostener la diversidad e identidad cultural; potenciar las relaciones y los lazos vinculares.
- **Fortalecimiento de la vida pública:** potenciar y sostener participación política comunitaria; proveer espacios públicos seguros, inclusivos y confiables, fortalecer a la comunidad por medio del conocimiento de sus derechos, beneficios y servicios públicos.

Cabe señalar que, a diferencia de la idea de impacto, la noción de efectos pretende aquí alejarse del supuesto funcionalista que asume la existencia de una causalidad lineal y universal entre experiencias y resultados derivados de éstas. En tiempos en que la educación se piensa en clave de rankings, estándares y pruebas que buscan evaluar la calidad de la educación para orientar las políticas y recursos educativos, pensar en términos de efectos educativos y sociales requiere de una serie de aclaraciones. No se trata entonces de la medición cuantificable de los cambios experimentados en las familias antes y después de sus visitas al museo. Tampoco de identificar las diferencias producidas alrededor del conocimiento, estableciendo por ejemplo comparaciones entre grupos familiares que recorrieron la exhibición y otros que no lo hicieron. Se trata más

⁴⁶ Según el MINOM- Movimiento Internacional por una Nueva Museología, la comunidad se define por la posibilidad de compartir un territorio, ciertas condiciones sociales y/o también proyectos.

bien de comprender qué sucede en esas visitas y que sentidos otorgan las familias a su experiencia en el museo.

Baudelot y Leclerq (2008) pusieron en evidencia la complejidad de los efectos de la educación, apartando esta noción de aquellas miradas simplificadoras que, en nombre del supuesto rigor científico, buscan darles entidad a partir de la mensuración y la comparación. Por el contrario, para estos autores, la noción de efectos involucra la conjugación de las distintas escalas y las diversas temporalidades en las que éstos se registran. Aunque la intención de educar incluya siempre la noción de influencia, puesto que implica la voluntad de provocar algo en otras/os, lo inherente a cualquier relación pedagógica es lo incalculable. Entre la suposición de que la/el otra/o es influenciable y el efecto final de la acción que se ejerce sobre ella o el, no existe ninguna proporción (Antelo, 2005). Hablamos así tanto de los efectos deseables como de los indeseables, de los esperados e inesperados, de los visibles y los invisibilizados, e incluso de aquellos no domesticables, inaprehensibles e inalcanzables en los que tiene lugar la experiencia educativa.

Museos como usinas sociales y andamiajes de sentido

Como veíamos con anterioridad, los museos actuales son concebidos cada vez más como foros y lugares de encuentro en los que la gente puede darse cita para compartir ideas, conversar y disfrutar. Desde este enfoque, son pensados también como ámbitos en los que es posible promover la controversia, el debate y trabajar por la lectura crítica de la realidad y la transformación social. Al pensar en los museos públicos "Chiqui" González (2017) los posiciona ante el desafío de crear *usinas sociales y andamiajes de sentido* en lo que denomina el gran juego de la inclusión social:

Es tarea de la gestión pública en cultura preservar el patrimonio e incentivar la investigación y el arte. Lo público es territorio, recuerdos de la sociedad que vive en el conjunto, perspectiva, escuela de democracia, servicio y norma legal. Ofrecer a la comunidad museos atractivos, y difundir e integrar la experiencia museológica en el territorio, es una provocación cotidiana y una tarea relevante. En la era de la velocidad y el vacío del sentido, se imponen como usinas de significación, fábricas de interpretaciones. En la era de la rapidez y el simulacro, los museos, te esperan para que te detengas a sentir la experiencia apasionada del arte y la vida. En la era del olvido, la exclusión y la miniaturización de lo humano, los museos incluyen, recargan una cambiante identidad, nos hacen sentir la importancia de lo colectivo (González, 2017, p. 2).

Bajo el lema *Los museos cambian vidas*,⁴⁷ la organización *Museums Association (MA)*⁴⁸ inscribe su visión acerca de la influencia social de los museos en relación con tres tópicos centrales: crear mejores lugares, aumentar el bienestar e inspirar ideas y personas. Respecto de crear mejores lugares *MA* refiere a los modos en que los museos pueden contribuir con el ambiente y las localidades en los que están inmersos. Muchos hacen por ejemplo que una ciudad, un pueblo o un país se conviertan en lugares a ser visitados. Los museos enraizados en lugares específicos, ayudan a generar sentimiento de pertenencia e identidad, contrarrestando muchas veces algunos de los efectos negativos de la globalización de la cultura. Pueden contribuir con la construcción de comunidad, convirtiéndose en componentes centrales de la vida cívica (Heuman Gurian, 2006). Ejemplos de museos que van en ese sentido son los que trabajan para recoger las historias que forman parte del patrimonio colectivo de un lugar.

⁴⁷ *Museums change lives* <http://www.museumsassociation.org/museums-change-lives/25062013-the-vision> (consultada el 8/3/2016).

⁴⁸ *Museums Association* es una entidad que data de 1889 y que reúne personas de distintas áreas disciplinares, relacionadas con el trabajo en los museos, las galerías y el patrimonio. Algunas de sus finalidades son: potenciar el valor que la sociedad da a los museos, compartir conocimientos y experiencias e inspirar la innovación. <http://www.museumsassociation.org/about>

Son los que entienden que conectarse con la herencia es parte de los derechos fundamentales de las/os ciudadanas/os. Se trata de museos que ponen el foco en las comunidades y las personas que viven en ellas, que trabajan en articulación con otras instituciones y crean proyectos conjuntos con organizaciones sociales, escuelas, bibliotecas, instituciones relacionadas con las ciencias o las artes, los clubes, los hospitales, los centros de salud y las autoridades locales.

Un ejemplo de este tipo de museos es el *Museo Casa de la Memoria*⁴⁹ en Medellín, Colombia. Se define a sí mismo como un proyecto político, pedagógico y social, que busca transformar las lógicas de la guerra a través de la circulación de las memorias del conflicto armado, el diseño de pedagogías para la transformación socio-cultural y la implementación de estrategias de incidencia política y movilización social, frente a los derechos humanos y las garantías de no repetición. Otro ejemplo es el proyecto *El museo va al recreo*,⁵⁰ del Museo del Juguete de San Isidro en Argentina, que consistió, entre 2017 y 2018, en una propuesta participación comunitaria orientada a diseñar y pintar juegos e interfaces lúdicas en el piso de patios escolares. El proyecto buscaba mejorar los espacios de recreo, involucrando a la comunidad educativa constituida por docentes, no docentes, directivos, chicas, chicos, sus familias e incluso estudiantes de otras instituciones con quienes se compartía el uso de las instalaciones escolares. “*Celebrar lo público y el juego con una ronda en la que nadie se quede afuera*” fue uno de los lemas bajo los cuales se inscribió la propuesta, en la que el juego se concibió como un derecho vital de la infancia.

Respecto del aumento del bienestar, *MA* sugiere que los museos pueden mejorar la vida de las personas, su salud física y mental potenciando espacios de encuentro con temáticas estimulantes y con otras personas. Se trata de museos que ofrecen un ambiente de sostén para sus visitantes colaborando con la

⁴⁹ <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/>

⁵⁰ <http://blog.museodeljuguetesi.org.ar/wp-content/uploads/2019/04/EL-MUSEO-VA-AL-RECREO-MJSI-Digital.pdf>

construcción de conocimientos nuevos y habilidades. Museos y exhibiciones con potencial terapéutico, que pueden contribuir: generando disfrute y relajación; provocando emociones que pueden resultar beneficiosas psicológicamente; promoviendo la introspección y el conocimiento de sí misma/o; fomentando la educación para la salud (Silverman, 2010). Los museos dependientes de la UCL- University College London- son un ejemplo en este sentido. Trabajan en red alrededor de un proyecto de extensión e investigación denominado *Toque y Bienestar*⁵¹ que busca comprender y fortalecer el papel de los museos en el mejoramiento de la salud y el bienestar, atendiendo especialmente a los beneficios del contacto físico y la manipulación de objetos (piezas patrimoniales) para personas que se encuentran hospitalizadas o en diversos establecimientos de salud (Chaterjee y Noble, 2013).

Finalmente sobre inspirar ideas y personas *MA* refiere a los modos en que los museos pueden ser espacios estimulantes que promuevan el aprendizaje, el conocimiento, la reflexión y el pensamiento crítico. Un ejemplo de esto es el trabajo en los museos que buscan incluir más voces, ofrecer múltiples puntos de vista o dar a conocer historias que se escriben en los márgenes, como las de la esclavitud o las luchas feministas. También los museos que exhiben sus colecciones de modos en que desafían el sentido común y los prejuicios; los que estimulan a sus visitantes a pensar sobre el mundo en el que viven y sobre los modos en que éste podría cambiar en el futuro. Son museos que pueden resaltar temas comprometidos socialmente como la discriminación, la homofobia, la pobreza y el cambio climático e involucrar a las personas en debates éticos, científicos o estéticos. Se incluyen también los museos que involucran cada vez más a sus audiencias en la producción y no solo en el consumo de contenidos, haciendo que compartan sus creaciones, conocimientos, experiencias, opiniones e ideas. Es también el caso de los museos que consideran la perspectiva de las/os

⁵¹ <http://www.ucl.ac.uk/museums/research/touch>

especialistas y académicas/os universitarias/os pero también las de diversos colectivos sociales y grupos comunitarios. Es el caso del *Museu da Diversidade Sexual* en San Pablo,⁵² cuyo objetivo es coleccionar, preservar y comunicar el patrimonio material e inmaterial de la historia de la comunidad LGBT brasileira y establecer diálogos con sus visitantes sobre temas como ciudadanía, derechos humanos, discriminación, orientación sexual, identidad y expresión de género.

Cuando los museos son concebidos, desde la educación y la museología, con perspectiva crítica y social pueden convertirse en espacios que ofrezcan a sus visitantes diversas posibilidades para *extrañarse, transformarse y emanciparse* (Padró, 2011). Como se verá a continuación se trata de museos y exhibiciones que van más allá de la explicación de conceptos, fenómenos o eventos particulares y que se orientan al abordaje de temas asociados a diversas controversias sociales.

Estudios sobre educación en museos y controversias sociales

En el campo de la educación en museos existe una serie de estudios referidos a la inclusión de temas críticos o controversiales en las exhibiciones. Algunos se centran en los modos en que los museos abordan las controversias en sus relatos museales y otros, en menor medida, ponen el foco en las relaciones de las y los visitantes con esas exposiciones (Marandino, Contier, Navas Iannini, Bizerra y Cerqueira das Neves, 2016).

Las exhibiciones concebidas como controversiales son aquellas en las que se desarrollan temas artísticos, científicos o sociales que buscan involucrar a las y los visitantes en debates actuales y asuntos complejos. Relatos museográficos incompletos, inciertos, basados en resultados provisionarios o en los que se enfrentan las perspectivas de distintos enfoques y especialistas, son ejemplos de los modos en que muchos museos se involucran con temas y abordajes

⁵² <http://www.mds.org.br/>

controversiales. Pueden incluir dilemas éticos, ahondar en las tensiones entre asuntos individuales y colectivos o poner de manifiesto ciertas relaciones y mecanismos de poder y control social. Son exhibiciones en las que se busca adoptar posiciones políticas e ideológicas de manera deliberada, asumiendo que el relato museal nunca será neutral. Se orientan a que las y los visitantes puedan reflexionar, opinar, y tomar decisiones basadas en el conocimiento informado, que se involucren con los temas intelectual e incluso emocionalmente.

Marandino y otras autoras (2016) realizan un rastreo de investigaciones referidas a las controversias en los museos de ciencias y señalan que estos estudios son escasos y que, los pocos existentes, se centran en tres aspectos principales: 1- comprender por qué existe poca representatividad de estos abordajes en los museos de ciencias, 2- analizar los discursos expositivos referidos a temas controversiales y los modos en que estos se presentan 3- investigar sobre las maneras en que los públicos interactúan con estas temáticas.

Alrededor de la exhibición *Los mundos del cuerpo y la historia del corazón*, expuesta en el *Ontario Science Centre* de Canadá, Pedretti, Navas Iannini y Nazir, (2014), estudiaron las experiencias de visita centrándose en sus dimensiones dialógicas y participativas. La exposición desarrollada originalmente por el anatomista alemán Gunther Von Hagens, es conocida por exhibir cadáveres humanos conservados mediante el proceso de plastinación.⁵³ Las autoras concluyeron que las controversias asociadas a la exhibición de cuerpos humanos reales, elevaron las tensiones referidas a cuestiones éticas, provocando diálogos profundos e intercambios de ideas divergentes entre las y los visitantes. Sus conversaciones y relatos de experiencia incluyeron muchas veces la perturbación como reacción emocional ante lo que estaban viendo. Otras/os visitantes

⁵³ En Argentina, una versión de esta exhibición fue presentada con el nombre de *Human Bodies*. Se trata de una muestra que circula por el mundo y que genera controversias múltiples en cada uno de los países en los que es exhibida. Más información sobre la exposición puede obtenerse al visitar el siguiente enlace: <http://www.premierexhibitions.com/exhibitions/4/4/bodies-exhibition>

declararon que el recorrido por la exhibición se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre el cuidado de su propio cuerpo y su salud. Señalaron los modos en que ésta les había hecho pensar sobre ciertos temas y manifestaron también la necesidad de realizar algunos cambios de hábitos que incluyeran mejoras en sus vidas.

En otro estudio referido a las dimensiones dialógicas y participativas de las experiencias de visita en dos exhibiciones permanentes del *Museu Catavento*⁵⁴ de Brasil, Navas Iannini y Pedretti (2015) caracterizaron las modalidades de comunicación con sus públicos y exploraron los procesos de construcción de sentido por parte de sus visitantes. Una de estas exhibiciones denominada *Previniendo el embarazo juvenil* trata, además de este tema, el de la transmisión de enfermedades sexuales. La segunda exposición, llamada *Alertas*, refiere a la producción, comercio y consumo de drogas. A partir de entrevistas, observaciones de visitas, análisis de documentos y testimonios de las/os educadoras/es del museo y de profesoras/es visitantes, las investigadoras llegaron a los siguientes resultados. Algunas de las personas situaron los temas abordados por las exhibiciones en el contexto de sus *historias de vida y narrativas personales*, ya sea que fueran autobiográficas o estuvieran referidas a parientes y/o amigas/os. Hubo casos en que se conectaron con los temas a partir de la expresión de *temores, inseguridades y tensiones*. Otros testimonios dieron cuenta de *discusiones sobre el estatus, la naturaleza o los modos en que se produce el conocimiento científico*. En relación con una dimensión más práctica, algunas/os visitantes manifestaron que los temas propuestos en las exhibiciones las/os invitaron a *reflexionar sobre posibles acciones futuras* relacionadas con los cambios o el mantenimientos de hábitos o la prevención de ciertos riesgos.

Al estudiar sobre las características de las exhibiciones controversiales, referidas a temas socio-científicos, que resultaron más significativas para las y los visitantes y mediaron su comprensión sobre ciertos temas, Pedretti (2004)

⁵⁴ <http://www.cataventocultural.org.br/>

identificó la existencia de cuatro componentes: *temas personalizados* que involucran a las y los visitantes en su subjetividad y humanidad; *evocación de las emociones, los afectos y sentimientos*; *estimulación del diálogo y el debate*; *promoción de la reflexión*. Concluyó que este tipo de exhibiciones provoca cambios en las/os visitantes relacionados con su intelectualidad y sensibilidad, y que tienen potencialidad para mejorar sus aprendizajes alrededor de los temas que en ellas se presentan.

DESmedidos: una exhibición sobre los excesos y mandatos en la sociedad de consumo

En línea con algunos de las transformaciones ocurridas en los museos, que fueron señaladas en este capítulo, fue diseñada la exhibición *DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo*, en el contexto de la cual se estudian las experiencias familiares en esta tesis. *DESmedidos* se propone cuestionar la lógica consumista y ayudar a reflexionar sobre algunas de las implicancias de la sociedad de consumo en la vida de las personas. Sus propósitos son:

- Invitar a pensar acerca de cómo las personas estamos atravesadas por la sociedad de consumo.
- Ayudar a pensar sobre ciertos consumos que pueden generar dependencia y volverse problemáticos.
- Llamar la atención sobre las niñas y los niños como sujetos y objetos de consumo y sobre algunos de los modos en que la mercantilización construye identidades infantiles.
- Constituirse en un espacio de conversación y diálogo sobre algunas de las ataduras de las personas vinculadas con el consumo en la sociedad contemporánea.

La exhibición, que fue inaugurada en 2013,⁵⁵ comenzó a concebirse dos años antes, a partir del apoyo económico de la Fundación Florencio Pérez,⁵⁶ interesada en financiar propuestas educativas referidas a la problemática del consumo de drogas, destinadas principalmente a jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad social. Aunque la demanda inicial provocó en el equipo de Mundo Nuevo- UNLP ciertas tensiones y debates, se logró a partir de su encuadre y redefinición, delinear una propuesta que se saliera del estereotipo de las/os jóvenes en riesgo y jóvenes riesgosas/os, y que incluyera a otros actores sociales y prácticas de consumo. Se definió la ampliación de la propuesta, orientándola hacia la temática de la sociedad de consumo, puesto que la problemática del consumo de drogas se inscribe en otra más abarcativa y es la de una sociedad que promueve diversos consumos de manera permanente, buscando delinear la vida de las personas en su carácter de consumidoras/es.

DESmedidos se concibió y desarrolló en el marco de un equipo interdisciplinario del que participamos especialistas de distintas disciplinas como psicología, biología, educación física, literatura, teatro, diseño industrial, diseño en comunicación visual y ciencias de la educación.⁵⁷ Trabajamos en las primeras

⁵⁵ La exhibición que ocupa unos 71 metros cuadrados, formaba parte originalmente de una propuesta más amplia en la que se incluían una exhibición sobre luz y sonido y un espacio con actividades para niñas y niños de 0 a 3 años y sus familias. En el transcurso de la investigación que dio origen a esta tesis, y con la llegada del gobierno de *Cambiamos* a la gestión municipal a partir de diciembre de 2015, la exhibición fue trasladada a un edificio más pequeño reduciéndose ampliamente la propuesta educativa y cultural en términos de contenidos, actividades, espacios y alcance de las edades de los destinatarios.

⁵⁶ La Fundación Florencio Pérez trabaja en convenio con la Universidad Nacional de La Plata, a partir del apoyo a algunos de sus programas, entre los que se incluyen los cursos ofrecidos a la comunidad en el marco de la Escuela Universitaria de Oficios, dependiente de la Prosecretaría de Políticas Sociales.

⁵⁷ El equipo a cargo del desarrollo de la exhibición estuvo integrado por: Constanza Pedersoli (*Curdauría educativa y coordinación general*); Silvina Basile (*Coordinación de la comunicación institucional y diseño de materiales educativos*); Adriana Magni (*Coordinación del diseño de espacios y exhibidores interactivos*); Andrés Cepeda, Florencia Court, Valentín de la Concepción, Luciano Guadagno, Gastón Figueiredo Cabanas, Celeste Pedersoli, Patricia Rey, Matilde Roncoroni

reuniones a partir de la formulación de interrogantes político-pedagógicos generales como ¿cuál es nuestro papel en la construcción de lo cívico y ciudadano?, ¿cuál es nuestra responsabilidad como parte de un programa educativo y cultural de la universidad pública? Siguiendo a Núñez (2004a) y su idea de la educación como plataforma de despegue cultural y también a Puig (2007) con su propuesta de gestión cultural orientada a la creación y el sostenimiento de ciudadanía, definimos algunas ideas generales que, a modo de horizontes, buscaban responder a aquellos interrogantes y nos ayudarían en el proceso de diseño de la propuesta: *Ayudar a leer la propia vida y la de todas/os; Provocar chispazos que ayuden a comprender quiénes somos y en qué mundo estamos; Apuntar al sentido profundo de la vida; Movilizar las ideas, emociones y acciones de las personas.*

En clave más didáctica y museográfica nos preguntamos también ¿cómo abordar los temas desde una perspectiva compleja?, ¿cómo hacerlo de manera lúdica e interactiva?, ¿cómo hacer para que las personas que visitaran la exhibición se sintieran involucradas e interpeladas por estos temas?, ¿qué experiencias queríamos que atravesaran las/os visitantes al recorrerla?, ¿qué queríamos que les pasara?, ¿qué ideas queríamos que se llevaran? Definimos así los que fueron los criterios de la curaduría educativa de la exhibición, organizados a partir de un guion narrativo y museográfico centrado en cuatro problemáticas de la sociedad de consumo. Estos se organizaron en cuatro sectores continuos pero diferenciados, reunidos bajo los siguientes nombres y temas:⁵⁸

FERIA DE APARIENCIAS: estética, salud y publicidades. Cuerpos de "diseño".

¿Belleza o bellezas? La aceptación de una/o misma/o y las/os demás.

MÁQUINAS DE ILUSIONES: juego, apuestas, ilusión y promesas engañosas.

(*Contenidos y exhibidores*); Silvina Court, Gastón Clérico, Juan Diego Farelló, Juan Manuel Zoppi (*Diseño, montaje y comunicación institucional*); Diana Zapata (*Secretaría y administración*).

⁵⁸ Los planos de planta de la exhibición puede verse en los anexos n° III, IV y V de esta tesis.

FÁBRICAS DE ENCANTAMIENTO: infancias, mercado, publicidades. Juegos, juguetes y género. Alternativas educativas y culturales para el enriquecimiento del paisaje infantil.

MERCADO DE “PLACERES”: estereotipos sobre las drogas y las personas que las consumen. Drogas legales e ilegales. Uso, abuso, dependencia. La información y la conversación como acciones preventivas del consumo problemático.

Nos propusimos que la narración, que guiaría el diseño, estuviera centrada al mismo tiempo en las personas y la estructura social de la que forman parte (individuo y sociedad) y que el relato, expresado en la museografía, se debatiera en el límite constante entre los deseos, decisiones y acciones de las/os sujetas/os y los mandatos sociales y culturales en los que están inmersas/os. Buscábamos que el relato no presentara las problemáticas en términos de las dicotomías morales del bien y el mal, sino de las complejidades y contradicciones de una sociedad que incita ciertos consumos, mientras que condena e invisibiliza otros. Esperábamos también que el relato sorprendiera, movilizara y provocara reflexiones acerca de nuestros modos de actuar.

La exhibición se centró en exploración de lo grotesco y exagerado, con la intención de llevar las temáticas al límite de lo caricaturesco, de modo que pudieran provocarse más fácilmente el debate y la conversación. Con esa intención se incorporaron personajes, incluidos como ilustraciones de mediana escala, que representan las problemáticas desarrolladas.

Esa incorporación respondió a una serie de lineamientos que habíamos definido previamente con el equipo de diseño en comunicación e industrial y que formaron parte de la elaboración de un documento institucional referido a la política y pedagogía de las imágenes que orientarían el proceso (Pedersoli, Magni y Basile, 2015). Partimos de la idea de que las imágenes no son neutrales y que comunican distintas visiones de la realidad y el mundo, contribuyendo con la

construcción de imaginarios sociales e identidades. Tienen el poder de provocar identificación, verificación, persuasión así como invitar a la creación o desafiar lo instituido (Arfuch, en Dussel y Gutierrez, 2006). Asumimos que las imágenes simplificadas, orientadas principalmente a las niñas y los niños, generan paisajes llanos y simplistas, limitando otras lecturas más complejas y enriquecidas de la realidad. Definimos que, por su estilo, el ilustrador de la exhibición fuera Pablo Bernasconi.⁵⁹ Sus producciones, basadas principalmente en la técnica de collage, son de una potencialidad metafórica que permitirían acercamientos más críticos y, al mismo tiempo, poéticos a los temas controversiales que buscábamos desarrollar. Se buscó que sus imágenes generaran cierta incomodidad, no con la intención de provocar molestia sino de facilitar interrogaciones más profundas sobre las problemáticas que sus ilustraciones representaban. Se describen a continuación los exhibidores correspondientes a cada espacio entre los que se incluyeron, a modo de retratos, las ilustraciones de Bernasconi.

FERIA DE APARIENCIAS

Salón de belleza

Es un sector ambientado como un camarín, en el que las/os visitantes pueden probarse delantales y siluetas, a modo de máscaras, alterando sus rostros y aspecto físico. Incluye también un cajón con tapa transparente en el que, al abrirlo, se ven cremas reductoras, *anti-age*, *after-shave*, etc. y un texto que dice: *Para verte mejor, para olerte mejor, para atraparte mejor*. En el mismo sector hay una vitrina de tipo comercial en la que se exhiben prótesis de narices, pómulos y bocas, etc., de las que penden códigos de barras, simulando que se trata de productos a la venta. A su lado sobre la pared, un cartel/ puerta señala: *La*

⁵⁹ Pablo Bernasconi es un diseñador gráfico e ilustrador argentino. A partir del diálogo y el intercambio con el equipo educativo de Mundo Nuevo- UNLP, Pablo realizó ocho ilustraciones que se distribuyen en los cuatro sectores de la exhibición y refieren a las problemáticas de la sociedad de consumo que allí se abordan.

obsesión por la estética puede llevarte a... Al abrirlo se lee: *...ver todo distorsionado* y puede observarse la imagen de una mujer extremadamente flaca que, al mirarse frente a un espejo, se ve obesa.

Trampas que atrapan

Consiste en un exhibidor interactivo con cuatro tapas circulares en las que aparecen impresas publicidades, de la industria cosmética, deportiva y alimentaria, que prometen juventud y una vida saludable. Al deslizar las tapas, las/os visitantes se encuentran con textos que muestran algunos de los artilugios utilizados por el mercado publicitario, con la finalidad de que ciertos productos sean elegidos por las/os consumidoras/es. Por ejemplo, una de las tapas circulares contiene una publicidad de queso crema, galletitas y yogurt, en el que se anuncia *Nueva línea. Bio light*. Asociadas a estos productos, de envases blancos y tapas verdes, aparecen destacadas las siguientes palabras: *más liviano, 100% pulpa de durazno, sin azúcar*. También aparece otro texto secundario que señala: *Menos calorías. Sin grasas trans. Con más fibra. Extra calcio. 100% natural*. Al deslizar la tapa circular puede leerse el texto que sigue: *Si dicen que es natural y saludable... ¡Te lo venden mejor! Y no siempre es tan cierto*.

¿Belleza o bellezas?

Es un mural compuesto por fotografías de rostros diversos y espejos que invitan a mirarse, sugiriendo la idea de que no existe un único canon de belleza. Por debajo, un cartel dice: *Aceptarse y aceptar*



Fotografías del sector Feria de apariencias

MERCADO DE "PLACERES"

Espacio sobre drogas

Asociados a la idea de que drogas son también el alcohol, el tabaco y los psicofármacos de venta libre, en este sector se despliegan distintos exhibidores entre los que se encuentran un torso transparente, repleto de cigarrillos, que señala: *Si fumás tan solo tres cigarrillos por día... en un año fumaste todo esto*; un plato hondo lleno de píldoras y una cartilla impresa, similar al menú de un restaurant, en la que se muestran publicidades de medicamentos de venta libre. Su objetivo es mostrar cómo los laboratorios incitan al consumo permanente de productos farmacéuticos (relajantes musculares, digestivos, etc.) en lugar de

proponer prácticas de vida más saludables. Allí se encuentra también un exhibidor que invita a mirar qué tan distorsionado se ve al beber nada, poco o mucho y que aparece al lado de una ilustración en la que se muestra que las personas nos relacionamos con el consumo de drogas a través del uso, el abuso y la adicción. Finalmente, en la pared hay un cartel/puerta en el que se ve la fotografía de una enfermera que invita a hacer silencio colocando su dedo índice sobre la boca.⁶⁰ La imagen está intervenida con el símbolo vial característico de la de prohibición (un círculo y una franja de color rojo) y dice: *El silencio no siempre es salud*. Al abrirla se lee: *Mejor hablar de estas cosas*.

Mural sobre marihuana

Se trata de una gran cartelera en la que aparecen recortes periodísticos y opiniones divergentes, de médicos, familias, iglesia, consumidora/es, abogada/os, sobre la despenalización de la tenencia y el consumo de marihuana. Su propósito es mostrar las controversias alrededor de este debate e invitar a la participación. Está conformada por globos de diálogo hechos de pizarra, que invitan a las/os visitantes a escribir con tiza bajo la consigna: *La marihuana es la puerta de entrada... al debate ¿vos qué opinás?*

Espacio de lectura, descanso y conversación

Es un sector con sillones para sentarse y mesas en las que hay libros y materiales⁶¹ sobre consumo de drogas y educación. Fue pensado para alentar la lectura y la conversación entre las/os visitantes.

⁶⁰ Se trata de una fotografía icónica que podía verse con frecuencia en las paredes de hospitales y clínicas entre las décadas del 70 y el 80, en el contexto de la dictadura cívico- militar argentina. La imagen se asociaba a la idea y la campaña de salud que promulgaba perversamente en aquel escenario, que el silencio era una práctica saludable.

⁶¹ Son libros y materiales publicados para su distribución gratuita en los años 2010 y 2011 por el Ministerio de Educación de la Nación. Están orientados a abordar la problemática del consumo de drogas en las escuelas.

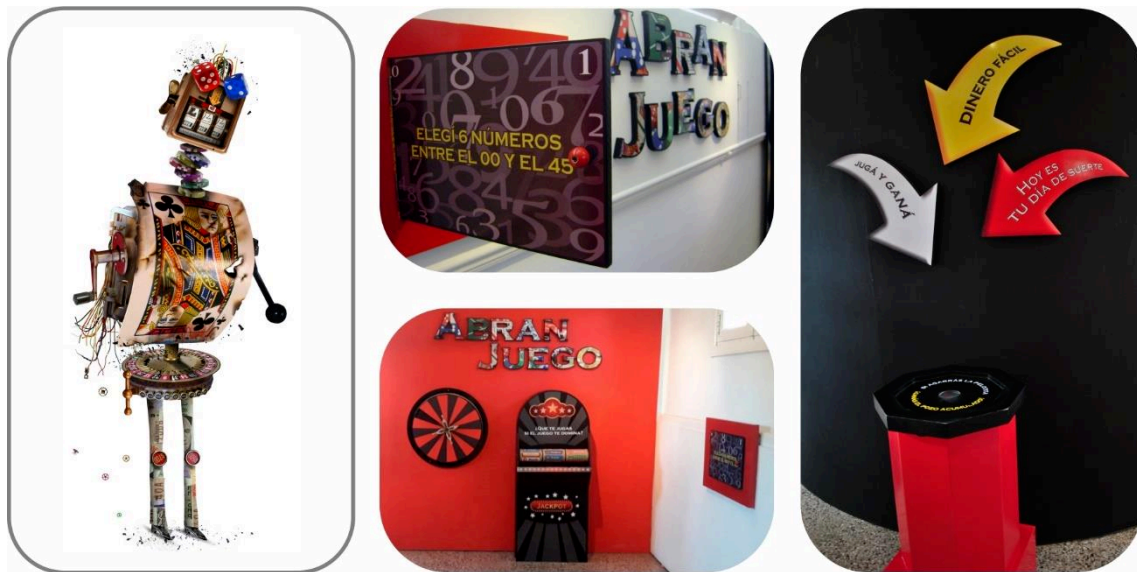


Fotografías del sector Mercado de “placeres”

MÁQUINAS DE ILUSIONES

En este espacio, bajo una serie de carteles llamativos y voluminosos que indican: *Jugá y gana*, *Hoy es tu día de suerte*, *Dinero fácil*, se dispone un exhibidor interactivo que promete lo siguiente: *Si agarras la pelotita ganás el pozo acumulado*. La pelota en cuestión es parte de una simulación óptica, motivo por el cual las/os visitantes nunca pueden alcanzarla. Sobre una pared de ese sector se despliega un cartel/ puerta en cuyo exterior puede leerse: *Elegí 6 números entre el 0 y el 45*. Al abrirlo se lee: *Tu posibilidad de acertar los 6 números en*

este juego de azar es de 1 en 9.3666.819. Es como encontrar una aguja en un pajar. Allí aparecen también dos exhibidores que simulan, en su materialidad, un tragamonedas y una ruleta. En el primero se invita a girar tres rodillos bajo la consigna: *¿Qué te juegas si el juego te domina?* Las respuestas, que dependen del resultado azaroso de la manipulación, pueden combinar las siguientes opciones: *amigos, dinero, salud, familia, casa, trabajo, todo.* Por su parte, en la ruleta el texto que puede leerse al girarla es sistemáticamente: *Seguí participando.*



Fotografías del sector Máquinas de ilusiones

FÁBRICAS DE ENCANTAMIENTO

“La misma historieta de siempre” ¿Cuál es el límite?

Consiste en una rueda giratoria que las/os visitantes pueden manipular para observar una historieta circular. Las ilustraciones muestran a un niño y a su padre frente a una vidriera en la que aparece una publicidad de *Play Station*. El niño llora, la pide y su padre la compra. A continuación se ve al niño en su habitación jugando con ella. Luego, en el supermercado, ve la publicidad de un juguete. Lloro para conseguirlo y la madre lo compra. El niño juega, se aburre, lo

descarta sobre una pila de juguetes y la escena vuelve a comenzar.

¿Qué sepa coser, qué sepa bordar?/ Mambrú se fue a la guerra, no sé cuándo vendrá

Es un exhibidor con puertas. Del lado exterior aparecen dos imágenes (que emulan las de la gráfica de los sanitarios públicos): una de color rosa con una niña y un muñeco en brazos y la otra celeste con un niño que tiene un arma. Al abrirse se muestran dos fotografías en su interior. Una de una niña jugando con autos y otra de tres niños jugando con bebetes. Sobre las imágenes aparece un texto que dice: *"por juegos y juguetes no sexistas y no violentos"*.

Exhibidor con fotografías de niñas y niños atravesados por el consumo

Se trata de un exhibidor con fotos colgantes en el que aparecen niñas y niños en situaciones mayormente extremas: una niña pequeña producida al modo de una *Barbie*, un niño atrapado en el medio de una pila de juguetes predominantemente celestes y azules. Otra idéntica pero de una niña rodeada de juguetes de colores rosas y fucsias. Una madre amamantando a su bebé que aparece desnudo y con la piel tatuada por marcas comerciales. Un bebé pintado emulando a Ronald Mc. Donald y un grupo de niños vestidos de superhéroes, etc.

Pequeños consumidores... clientes asegurados

Consiste en una sucesión de imágenes de niñas y niños, desde bebés hasta jóvenes, con prendas de vestir y accesorios de Minnie y Mickey Mouse. La línea de fotografías finaliza con una de mayor tamaño del artista francés Gerard Rancinan⁶² en la que se retrata a una familia obesa, sentada frente al televisor, consumiendo comida chatarra y con sus rostros cubiertos por máscaras de los ratones más populares de la compañía Disney.

⁶² *Family watching TV* de Gerard Rancinan <http://rizegallery.com/artists/gerard-rancinan/family-watching-tv>

Espacio de lectura y juego

Sobre una alfombra de césped sintético se disponen muñecos de tela y libros que se proponen discutir algunos de los mandatos de la sociedad de consumo, la mercantilización, la asignación de roles según se trate de niñas o niños, etc. Sobre la pared, se exhibe un palo de madera con un texto que dice: *Un palo de escoba también puede ser... un micrófono, una guitarra, una caña de pescar, un caballo, un buscador de monstruos, una varita mágica.*⁶³



Fotografías del sector Fábricas de encantamiento

⁶³ Inspirado en el cuento *Las locas ganas de imaginar* de Beatriz Ferro.

Al tratarse de una propuesta destinada a las niñas, los niños, los grupos escolares y las familias que visitarían el Programa Mundo Nuevo, en la República de los Niños, nos propusimos un abordaje de los temas a los que pudiera accederse a partir del juego y la interacción. También que interpelara a visitantes de diversas edades. Partiendo de la idea de que existen distintos estilos de visita y visitantes, se alternaron, en el diseño de exhibidores, algunos que promovieran un acercamiento individual, con otros concebidos de modo relacional, que favorecieran las acciones colaborativas, de dos o más personas.

Finalmente concebimos la exhibición bajo la noción de que debía tratarse de una especie de laboratorio de ideas en la que los temas y las consignas podrían probarse, repensarse y reinventarse. Bajo esa lógica fueron creados dispositivos y consignas para la participación, orientados a la recuperación y el registro de las voces de las y los visitantes, de modo que sus ideas y los mensajes producidos por éstas/os se transformaran en contenidos visibles para otras/os visitantes. Se buscaba de ese modo que la exhibición diera cuenta de la narratividad y los intercambios que allí sucederían, funcionando como foro o espacio para el debate y la participación social.

Capítulo 3

Las familias en el museo



Capítulo 3

Las familias en el museo

Toda experiencia educativa establece un “pacto generacional” en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Este pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad. Que la educación sea introducir una relación con el mundo, una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro.

Fernando Bárcena, 2012

Como parte de las salidas en su tiempo libre, muchas familias visitan museos de arte, ciencias, historia; colecciones patrimoniales o interactivas. Por su parte los museos les ofrecen, cada vez más, propuestas y actividades entre las que pueden incluirse visitas, talleres, actividades recreativas y materiales educativos. Las familias representan un alto porcentaje de visitantes dentro de los museos y los estudios sobre familias en los museos se vuelven cada vez más frecuentes.

En un relevamiento sobre el estado del arte del estudio de las familias en los museos, la autora mexicana Mildred Muñoz Briones (2016) reflexiona sobre la escasa producción académica latinoamericana en el área⁶⁴ y refiere al vacío hispánico de artículos publicados sobre el tema. Esta tesis pretende también ser un aporte en este sentido. En este capítulo se realiza un relevamiento sobre estudios de familias en general y familias en museos en particular.

Se explora el concepto de *experiencia* en clave pedagógica y se propone concebirla desde un enfoque relacional, en línea con los aportes de Pierre

⁶⁴ Cabe destacar el intenso desarrollo ocurrido en Brasil, en los últimos años, país en el que las investigaciones de educación en museos se han consolidado como parte de la producción latinoamericana en el campo (Franco Avellenda, 2013).

Bourdieu, Norbert Elias, Walter Benjamin y John Dewey. A continuación, a partir de los relatos de algunas familias que recorrieron *DESmedidos*, se muestra cómo las visitas a los museos y las experiencias en ellos pueden ser leídas en clave de *transmisión intergeneracional* y cómo se reproducen, pero también se trascienden, las prácticas culturales heredadas. Finalmente se ponen en discusión algunas de las categorías que explican la experiencia familiar en los museos, desde líneas de investigación anglosajonas que son dominantes en el campo y ejercen una fuerte influencia en la producción académica y profesional de América Latina.

Estudios sobre familias y dinámicas familiares

Las familias han sido objeto de estudio y acción profesional de diversas ciencias sociales como la sociología, la antropología, la psicología, la historia, la economía y la educación. La psicología de familia, el derecho de familia, la sociología de familia, la economía familiar, los estudios feministas de familia, los estudios históricos, la educación y la medicina familiar son algunos ejemplos en este sentido.

Los *estudios de familias* se configuran como un campo en construcción creciente, que suele denominarse también *ciencia de familia* o *familiología*. Este campo de conocimiento recibe los aportes de diferentes disciplinas y comienza a reconocerse como específico e independiente. Acerca de las diversas nomenclaturas y de la configuración del campo, existen ciertas controversias de orden epistemológico. Una de las principales refiere a la posibilidad de que se trate de una disciplina, de un enfoque interdisciplinar o de una combinación de ambos. Más allá de los debates, es claro es que los estudios sobre familias forman parte de una tendencia creciente en las ciencias sociales, que se va consolidando a partir de la existencia de numerosas producciones científicas y de su institucionalización materializada por ejemplo en la oferta de seminarios o cursos

o en la creación departamentos académicos en universidades e institutos de investigación (López-Montaña y Herrera-Saray, 2014).

La sociología del parentesco⁶⁵ considera a la familia como una institución inscrita en los individuos que, a pesar de las modificaciones que afectaron su constitución, no ha perdido su capacidad de regulación de los sujetos. Se trata de una *categoría zombi* (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) puesto que refiere a una institución que está muerta, pero todavía viva. Frente a los distintos cambios sociales y culturales, la familia contemporánea sigue cumpliendo sus funciones de reproducción social y de transmisión intergeneracional. Al pensar la familia como una red de solidaridad en el tiempo largo de la filiación, lo que se estudia no son las relaciones entre los miembros de la familia conyugal, sino entre los miembros de toda la red de parentesco. La observación intergeneracional es superior ya que atraviesa un tiempo mucho más largo, nos habla del sostenimiento de la familia, de los vínculos entre generaciones y se extiende más allá de la pareja (Cicchelli Pugeault y Cicchelli, 1998).

En sus investigaciones sobre familias de grupos populares brasileños, Fonseca (2006) señala que la familia conyugal consiste en una construcción que se ha vuelto natural y que deja por fuera de la norma y la "normalidad" otras dinámicas y estructuras familiares posibles por considerarlas desorganizadas o disfuncionales. La familia comprendida en su sentido más tradicional estaría constituida en el imaginario social por una madre, un padre e hijas/os de clase media y heterosexuales que conviven bajo el mismo techo. Sin embargo nos encontramos en América Latina con arreglos familiares de tipo multilocal o transnacional. Son unidades familiares, caracterizadas por la migración, que estando separadas por la distancia territorial en distintos momentos a lo largo del tiempo, se sustentan a través de diversos intercambios materiales y simbólicos

⁶⁵ Este enfoque se inscribe en la sociología constructivista que cuestiona la familia occidental hegemónica y que plantea el estudio de lo que efectivamente sucede en la cotidianidad de las familias.

—económicos, sociales y demográficos— que garantizan su reproducción cotidiana (Cienfuegos, 2014).

Por otra parte las nuevas dinámicas de nupcialidad como el aumento de la consensualidad y de la secuencia unión-separación-nueva unión o la conformación de familias ensambladas en las que se comparten hijas/os de uniones pasadas, formando nuevos hogares, implican también otras lógicas de organización familiar (Torrado, 2003). Estas variaciones se deben también a nuevos modelos de provisión económica en los que se produce un pasaje de los ingresos aportados por el varón, como los únicos o más importantes, a una economía de doble ingreso que provoca cambios en los vínculos y la autonomía (Cienfuegos, 2014). Al declive del poder patriarcal se asocia una creciente emancipación de las mujeres que puede incluir la decisión de no ser madres o nuevas dinámicas de fecundidad, como el retraso en la maternidad, la disminución en la cantidad de hijas/os, y la adopción de hijas/os o la gestación subrogada en parejas homoparentales, afectando el tamaño, la composición y la organización de las familias (tipo de jefatura, distribución de roles, esquemas de tareas y responsabilidades).

En el caso de Argentina, en el marco del contexto legislativo específico dado por la ley de matrimonio igualitario (2010) y la ley de identidad de género (2012) que regulan, reconocen y amplían derechos, comienzan a producirse sentidos y prácticas sociales emergentes que atraviesan el ámbito familiar y hacen posibles nuevas configuraciones parentales. Estos cambios implican la deconstrucción del orden económico, simbólico y social basado en la autoridad del hombre, la subordinación de las mujeres y la dependencia de las/os niñas/os. A pesar de estas variaciones ocurridas al interior del núcleo familiar, los lazos familiares no desaparecen sino que se recomponen de modo permanente (Roudinesco, 2004). Al desmontar la moralidad de ciertas categorías de percepción, despojándolas de valoraciones universalizantes y evolucionistas, se vuelve posible comprender una diversidad de prácticas de organización

doméstica y social que son muestra de la creatividad de las/os humanas/os para inventar prácticas culturales según los contextos en los que viven (Fonseca, 2006). El tradicional modelo occidental, patriarcal y heteronormativo va dando paso a otro en el que no se consagra un solo modelo de familia, sino una multiplicidad posible de trayectorias y estilos de vida, acciones y prácticas socio-culturales en las que las identidades, relaciones y convivencias se piensan de múltiples maneras. Lejos de una imagen homogénea e ideal, esto implica pensar en las familias como grupos heterogéneos de personas que se encuentran tanto en situaciones cooperativas como de conflicto (Villa, 2011). En esas relaciones se sostienen, de modos diversos y mutables, las funciones de reproducción, cuidados mutuos, organización económica y socialización de las nuevas generaciones. Se educa, se acompaña en el proceso de escolarización, se comparten juegos, lecturas, actividades y salidas recreativas que ofrecen a la/os niñas/os el soporte emocional necesario para crecer con autonomía y desarrollar sus propios proyectos (Siede, 2017).

Las investigaciones sobre familias en los museos

Las familias vienen siendo, desde hace treinta años, objeto de análisis en diversos estudios sobre educación en museos. Forman parte de los estudios generales sobre público o audiencias centrados en la comprensión de la relación entre las/os visitantes y las exhibiciones. Estos estudios se enfocan por ejemplo en los modos en que los objetos exhibidos atraen a las y los visitantes, en las posibilidades de interacción que ofrecen y los modos en qué éstos influyen en sus recorridos (Rodríguez Sánchez, 2011). En clave pedagógica se han analizado, entre otros temas, las motivaciones que llevan a los grupos familiares a visitar los museos (educación, esparcimiento) o la influencia educativa de las madres y los padres en la visita. Otros se centran en las “agendas” de visita entendidas como el plan de visita y su ejecución. También, en los roles que asumen los distintos

miembros de las familias, los modos en que recorren los museos, los vínculos que establecen entre sí alrededor de las exhibiciones, las creencias de las madres y los padres respecto de cómo sus hijas e hijos aprenden o los modos en que se relacionan con sus hijas e hijos en las exhibiciones de ciencias según se trate de niñas o niños, o según los niveles educativos de las/os adultas/os (Falk y Dierking, 1992 y Dierking y Falk, 1994; Benlloch y Williams, 1998; Crowley, Callanan, Tenenbaamy Allen, 2001; Gaskins, 2009).

Muchos de estos estudios se centran en la noción de aprendizaje en los museos. Algunos de ellos lo conciben como un proceso cognitivo y se focalizan en las/os individuos que aprenden, mientras que otros lo conciben como un proceso social y se centran la construcción de conocimientos de manera colaborativa (Bizerra y Marandino, 2009). Estudian por ejemplo, los cambios conceptuales ocurridos durante la visita, los modos en que los grupos interactúan con los espacios y las colecciones o los intercambios que se establecen con las/os educadoras/es del museo. También las maneras en que esas dinámicas están mediadas por el lenguaje y la conversación o la influencia de las creencias y prácticas culturales en los estilos de aprendizaje familiar (Borun. et. al.1998,⁶⁶ García Ferreiro, 1998; Leinhardt, Crowley y Knutson, 2002; Ash, 2003; Swartz y Crowley, 2004; Studart, 2005; Alderoqui Pinus, 2009; Falk, 2009; Dierking, 2010; Franco Avellaneda, 2013; Gaskins, 2016).

En su investigación sobre estudios familiares en museos, Muñoz Briones (2016) realiza una revisión del modo en que investigadoras e investigadores abordan la categoría de familias. Señala que la tendencia en las investigaciones está marcada por la necesidad de dejar atrás la noción de familia en la que ésta

⁶⁶ Minda Borun es la coordinadora e investigadora principal de PISEC- The Philadelphia-Camden Informal Science Education Collaborative. Se trata de un equipo de investigación sobre (lo que definen como) educación informal en ciencias en escenarios tales como museos, zoológicos y acuarios. Está conformado por la Academia de Ciencias Naturales de la Universidad de Drexel, el Instituto Franklin, la Academia de Nueva Jersey para las Ciencias Acuáticas y el Zoológico de Filadelfia. <http://www.ansp.org/education/programs/pisec/>

es definida por lazos sanguíneos y/o matrimoniales refiriendo a un grupo nuclear integrado por una madre, un padre y sus hijas/os. Recupera así algunas de las definiciones que orientan estos estudios en los museos (Muñoz Briones, 2016, pp. 257-258):

- Para Dierking (2010) la familia es un grupo multigeneracional de dos o más personas que tienen una relación continua, pero que no necesariamente se relacionan biológicamente. Desde este enfoque, basta con que los miembros se definan a sí mismos como familia para que sean concebidos como tal.
- Según Briseño-Garzón (2010) la familia es una compleja red de relaciones sociales y familiares, que va más allá de los parientes de sangre e incluye a amigos de confianza unidos por vínculos afectivos.
- Por su parte según Beaumont y Sterry (2005) las familias no son estructuras estáticas sino que están en continuo proceso de cambio. La noción de familia requiere, para estas autoras, de la comprensión de conceptos complejos y sutiles de la cultura: la clase social y el origen étnico son las principales fuerzas sociales estructurales sobre las que se constituye una familia.

La primera y la segunda de estas definiciones ponen el foco en los aspectos subjetivos al considerar que se es familia si los miembros de un grupo se definen a sí mismos de ese modo o si están unidos por relaciones afectivas. Por su parte, la tercera se centra en los aspectos estructurales que definen y configuran el universo de lo familiar. En este punto el enfoque teórico de Bourdieu, que considera al mismo tiempo las esferas macro y micro social, constituye un aporte central para un abordaje más complejo del tema. El autor define a la familia como una ficción bien fundada y la entiende en doble vertiente como una categoría o *"...un nomos, que tenemos todos en mente, porque nos ha sido inculcado a través de una labor de socialización llevada a cabo en un universo que estaba realmente organizado según la división en familias"* (Bourdieu, 1997, p. 129). Es un colectivo incorporado y también un principio objetivo que, al ser inherente a todos los

habitus, se impone como trascendente. A través de esta sintonía, entre las categorías subjetivas y las objetivas, la familia se nos aparece como natural y universal. La familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios por ejemplo) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva (Bourdieu, 1997, p. 130). La familia es una institución humana doblemente universal puesto que se asocia a un hecho de la naturaleza inscripto en las leyes de reproducción biológica y a un hecho de cultura, construido por la sociedad (Roudinesco, 2004).

Al hablar de familias, en esta tesis no se hace referencia a relaciones parentales, consanguíneas o filiales, sino a grupos definidos por la familiaridad, la cercanía, la compañía, la intergeneracionalidad y por la posibilidad de vivir una experiencia relacional que se imprime sobre una relación preexistente.

Las experiencias familiares en el museo

El papel de la experiencia en la educación forma parte de una temática central en diversos abordajes filosóficos y pedagógicos. A principios del siglo XX John Dewey (1859-1952), proclamaba la necesidad de elaborar una teoría de la experiencia, en la que ésta se asociara a las relaciones de cada individuo con su ambiente. Para Dewey la experiencia combina elementos pasivos y activos puesto que, el individuo “actúa” sobre el mundo y a la vez, la experiencia es algo que “le sucede” por su presencia en ese mundo. Una experiencia deviene conocimiento una vez que es “actuada” y las ideas abstractas adquieren sentido solo cuando son aplicadas. No todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas. Aquellas cuyo efecto detiene o perturba el desarrollo de otras ulteriores, que generan embotamiento o falta de sensibilidad y reactividad, son decididamente anti-educativas, puesto que restringen la posibilidad de tener otras experiencias

más ricas en el futuro (Dewey, 1967). Dewey señala sin embargo que una experiencia anti-educativa puede transformarse con el tiempo en educativa, en la medida en que pueda revisarse y reflexionar sobre ella. La frase "aprender haciendo" está generalmente asociada con su filosofía de la educación. Según este autor, cualquier experiencia tiene dos aspectos: uno inmediato, de agrado o desagrado, y otro mediato, relacionado con su influencia sobre las experiencias subsiguientes. De esos aspectos se deriva que el papel de la educación es ofrecer experiencias que tengan no sólo efectos inmediatos, sino que además provoquen experiencias futuras deseables; es decir, que garanticen la continuidad experiencial. El enfoque de Dewey es uno de los pilares de las teorías constructivistas, y ha sido muy influyente en las prácticas de la educación en museos. Dice Dewey:

Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí. Independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en las experiencias subsiguientes (Dewey, 1967, p. 73).

Por su parte, al pensar la educación *desde y a partir* de la experiencia, Larrosa (2006a) postula una serie de "principios de la experiencia" entre los que se encuentra el principio de *exterioridad, alteridad y alineación* que implica pensarla a partir de la idea de lo ex-traño, lo ex-tranjero, del ex-ilio. Sin la aparición de un algo o alguien que está fuera de una/o misma/o, que no es uno mismo, no hay experiencia. Según el principio de *reflexividad, subjetividad y transformación* la experiencia supone que, lo que sucede, ocurre en una/o misma/o. El lugar de la experiencia es el sujeto, sus ideas, palabras, representaciones, sentimientos y proyectos. Se trata de un movimiento de *ida*,

que involucra la salida y exteriorización de una/o misma/o y de *vuelta* que tiene efectos sobre la subjetividad. La experiencia forma y transforma.

El principio de *pasaje y pasión* implica pensar la experiencia como un recorrido o un viaje. Ese pasaje del acontecimiento externo a una/o misma/o, supone una aventura y un riesgo. Implica también que lo que le pasa al sujeto deja una huella que se conecta con la pasión en la medida en que sufre ciertos efectos que lo afectan. El saber de la experiencia no está por afuera del sujeto. Solo tiene sentido en el modo en que configura una personalidad, una sensibilidad, una forma humana con una ética y una estética (Larrosa, 2006a).

La experiencia es singular e individual. Frente a un mismo hecho, como la visita familiar a un museo o una exhibición habrá una pluralidad de experiencias. Así en la visita al museo las y los diferentes miembros de las familias suelen concentrarse en actividades y contenidos diversos y tenderán probablemente a vivenciar, definir y valorar su experiencia de maneras diferentes.

Ahora bien si se asume que el lugar de la experiencia son las personas, sus ideas, palabras, representaciones, sentimientos, proyectos, etc., entonces ¿Puede hablarse de la experiencia familiar? ¿Hay algo llamado experiencia familiar cuya existencia pueda suponerse a partir del intercambio y la interacción de las experiencias individuales de las y los miembros de las familias?

Estos interrogantes, planteados como obstáculos epistemológicos, se relacionan con las reales posibilidades de capturar y comprender las experiencias familiares puesto que están atravesada por las vivencias y percepciones de un colectivo heterogéneo en términos de edades, género, intereses, preferencias de sus integrantes, etc. Estos obstáculos se inscriben en una problemática medular de las ciencias sociales: la relación entre los actores individuales y el colectivo del que forman parte. Teorías sociales como las de Bourdieu y Elias pueden ayudar a pensar las experiencias familiares en el museo de modo relacional, a la manera del zoom de las cámaras fotográficas, que permite pasar alternativamente de planos generales a específicos y viceversa. También contribuir con una mejor

comprensión de los modos en que, a partir de los vínculos que establecen los individuos de un grupo, construyen entre sí un colectivo que los trasciende y que es distinto de la suma de sus partes.

Al referirse a la experiencia, Walter Benjamin señala las conexiones entre ésta y la memoria, en estrecha asociación con las marcas imborrables que quedan impresas en la mente a partir de los recuerdos de la infancia. Destaca el atesoramiento de momentos placenteros, la importancia de ciertos detalles que pueden inicialmente parecer triviales o la fascinación por la resonancia de los nombres de ciertos lugares que suenan como mágicos (Jay, 2009). En una carta dirigida a Theodor W. Adorno, desde su exilio en París en 1940, Benjamin escribe acerca de los primeros orígenes de su teoría de la experiencia:

Mis padres acostumbraban llevarnos de paseo durante los meses de verano, y siempre los acompañábamos dos o tres de nosotros. Pero es en mi hermano en quien estoy pensando aquí. Luego de haber visitado uno u otro de los lugares obligatorios en torno a Freudstadt, Wegen o Schreiberhau, mi hermano solía acotar: "Ahora podemos decir que hemos estado allí". Esta observación quedó impresa de forma indeleble en mi mente (Adorno y Benjamin, 1999, p. 326).

Benjamin concibe la experiencia como una praxis plural y compartida, desplazándola también del ámbito del sujeto individual. Amplía sus límites puesto que no la restringe a la esfera del conocimiento, sino que la comprende como un fenómeno social y político vinculado con la narración como actividad colectiva que ocupa un papel central en la construcción de sentidos compartidos que sustentan el lazo social (Di Pego, 2015). La experiencia es entendida en relación con el sentido de nuestras vidas más que como producto de la acumulación y en referencia a las nociones de intencionalidad, racionalidad y utilidad. Para Benjamin la experiencia es posible en dos sentidos, como *Erfahrung* y como *Erlebnis*. *Erfahrung* es la experiencia-aprendizaje adquirida a través del tiempo y de un cierto recorrido. Refiere a aquella transitada por las personas a

partir de sus vivencias e implica la construcción de cierta sabiduría práctica sobre la que es posible reflexionar. A diferencia de la *Erlebnis*, la *Erfahrung* puede ser adquirida de manera voluntaria emprendiendo cierto recorrido para lograr una experiencia. Un paseo, viaje, un trabajo, una carrera profesional, son ejemplos en este sentido. Por el contrario, la experiencia en tanto *Erlebnis*, es aquella adquirida por un acontecimiento excepcional que se impone al sujeto y deja una marca emotiva que puede incluso ser traumática (Legarralde, 2018). Se trata, en este último caso, de algo que afecta al sujeto y que “le sucede” más allá de su voluntad. En “Experiencia y pobreza” el autor señala que fue a partir de los horrores de la Primera Guerra Mundial y de la crisis de sentido que ésta generó, que la experiencia se empobreció sin precedentes.

Sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido? ¿Acaso dicen hoy los moribundos, palabras perdurables que se transmiten como un anillo de generación a generación? ¿A quién le sirve hoy de ayuda un proverbio? ¿Quién intentará habérselas con la juventud apoyándose en la experiencia? (Benjamin, 1989, p. 167).

Benjamin señala allí la conexión entre experiencia, pasaje intergeneracional y lenguaje. Al volver de las trincheras, la experiencia y el lenguaje se vieron empobrecidos, puesto que las generaciones que regresaron, carecían de palabras para expresar lo horrores de lo vivido. Es a partir de la posibilidad de narratividad que emerge una relación entre lo que somos y lo que sabemos, se configura la subjetividad y se transforma. Cuando habla de narratividad, refiere a la facultad de intercambiar experiencias. Son aquellas que se transmiten de boca en boca, de generación en generación y que guardan algún secreto singular de vida

(Vignale, 2012). Esa posibilidad de reconstruir lo sucedido, a través de la narración, es lo que permite la transmisión de la experiencia.

Volviendo a la tensión experiencia individual/experiencia social, el aporte de estos enfoques es que en ellos los binarismos como objetivo/ subjetivo, social/individual, racional/emocional son concebidos de modo interdependiente y abarcando sus relaciones mutuas. No puede pensarse en los grupos sin considerar a los individuos ni a éstos últimos con independencia de los primeros. Se vuelve necesario comprender la existencia de redes de dependencia recíprocas caracterizadas por distintos equilibrios de poder. *"El ser humano individual vive y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad, sino en cuánto lo permite la propia estructura de esa red"* (Elias, 1990b, p. 29).

El museo como espacio de transmisión intergeneracional de la cultura

La diferencia entre las generaciones, y la educación entre esas generaciones, pueden pensarse a partir de la filiación en el tiempo desde la que es posible la renovación de la sociedad. Es en el encuentro entre esos tiempos diferentes cuando ocurre el ejercicio de las transmisiones (Bárcena, 2012).

En los museos, la transmisión de conocimiento y modos de vida entre generaciones⁶⁷ es una práctica social y pedagógica frecuente. Consiste en una serie de actos que un/a agente educador/a (en este caso la/el adulta/o acompañante) realiza con la intención de promover la actividad educativa de los sujetos que acompaña. Concebida desde un enfoque crítico,⁶⁸ la transmisión

⁶⁷ Hablar de generaciones implica pensar más allá de la idea de "cohortes" cronológicas organizadas por particularidades asociadas a edades biológicas. Se trata más bien de entender las experiencias generacionales como formas de producción de "otros", siempre en el marco de determinadas estructuras sociales y en referencia a experiencias vividas que se comparten (Villa, 2011).

⁶⁸ Serra y Antelo (2013) reconocen la centralidad de los enfoques críticos en la comprensión de las relaciones entre educación, poder y emancipación. Sin embargo se interrogan sobre la relación

implica un acto mecánico y lineal, asociado con la denominada pedagogía "tradicional", en el que los sujetos destinatarios del proceso ocupan un lugar pasivo.

En los últimos años, a partir del aporte de otras disciplinas, la pedagogía revisó esa concepción y reconoció la potencialidad de la transmisión en la constitución de las sociedades, las instituciones y los sujetos. Hoy, los procesos de fragmentación social, obligan a comprender que poner a disposición la herencia cultural, separa para muchas/os sujetos la línea entre el ser y no ser incluidas/os (Fattore y Caldo, 2011). Desde este punto de vista, la transmisión consiste en *"...pasar bienes culturales para su apropiación y su uso"* (Núñez, 2004a: 28).

Ese pasaje de conocimiento intergeneracional está atravesado por los afectos y los vínculos filiales que se ponen en juego entre las personas adultas, las niñas y los niños, abriendo un nuevo lugar a los sujetos de la educación, inscribiéndolos como herederos de lo humano y ofreciéndoles la posibilidad de la apropiación y transformación de la cultura. Se trata de abrir, a las nuevas generaciones, las puertas de la experiencia cultural de sus antecesores...*con sus conquistas históricas y sus yerros, sus preguntas abiertas y sus tensiones, con sus dolores viejos y sus proyectos pendientes* (Siede, 2007, p. 89). El acto educativo es entendido así como el dominio de un vínculo donde no se trata de imponerse y avasallar la novedad para intentar controlarla, sino más bien tener la capacidad de comprender las relaciones entre distintas generaciones (Vignale, 2012).

entre las críticas a los sistemas educativos y los modos en que éstas puedan haber habilitado el desmantelamiento de la educación estatal hacia la década de los 90, en nombre de la autonomía, la participación y el reconocimiento de los particularismos. En este contexto señalan que el desafío es continuar develando las condiciones "ocultas" de ciertas prácticas educativas, al mismo tiempo que, seguir trabajando por un Estado más fuerte. Hacerlo también por la formulación de un pensamiento pedagógico prescriptivo que no se reduzca al plano de lo metafísico y que esté orientado por la necesidad de movilizar, inventar e intervenir en los problemas actuales de la educación.

La transmisión implica preservar y provocar una memoria activa, a partir de una narrativa que supere los puntos de vista únicos y pueda ser revisada críticamente. La persona adulta, en tanto narradora "*...toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez en experiencias de aquellos que escuchan su historia*" (Benjamin, 2001: 115).

Entendida en sentido cultural, la transmisión es un proceso que desborda el contenido y que involucra la construcción del tejido social. En la visita al museo la transmisión adquiere además una dimensión estética, que trasciende la noción de utilidad y se asienta en las posibilidades de promover la sensibilidad, el placer y el goce, más allá de cualquier pragmatismo posible.⁶⁹ Estas dimensiones de la transmisión fueron eludidas muchas veces en el campo pedagógico, centrado más bien en los objetos a transmitir, en los saberes, maneras y usos (Cornú, 2004). La tarea de educar supone tejer los lazos sociales, culturales y políticos que dan sentido a la inscripción y al reconocimiento de las nuevas generaciones en el mundo. Es que ese acto de filiación implica, al decir de Hannah Arendt, que:

... lo seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación (Arendt, 1996, pp. 197-198).

⁶⁹ Cabe señalar que la posibilidad de la experiencia estética no es exclusiva de espacios como los museos o las galerías de arte, sino que involucra el ámbito de cotidianidad. En su libro *El arte como experiencia*, John Dewey (2008) recupera la noción de continuidad entre la experiencia estética propia del arte y el disfrute que puede provenir de la percepción de acontecimientos ordinarios de la vida cotidiana, denunciando el modo en que ambas han sido separadas artificialmente.

Entre la transmisión de la historicidad heredada y la construcción de futuros como horizonte, se trata de la puesta en juego de haceres y saberes oscilantes, no necesariamente antinómicos, entre las filiaciones de sangre y las simbólicas, lo singular y lo plural, lo instituido y lo instituyente, la inscripción a lo familiar y lo social (Frigerio, 2017). En estas tensiones entre el pasado y el futuro se construye la experiencia intra e intersubjetiva, comprendida como aquello que se reitera pero que al mismo tiempo escapa de la repetición. En el museo se asiste a diversos actos de traspaso que pueden habilitar, más o menos, la transformación de aquello que se recibe.

En su teoría de la zona de desarrollo próximo-ZDP, el psicólogo Lev Vygostsky⁷⁰ (1896-1934) mostró cómo las niñas y niños tienen mayores posibilidades de ampliar su comprensión del mundo cuando son orientados por las/os adultas/os a partir de la interacción y la conversación. Las personas no pueden concebirse con independencia del contexto histórico y cultural en el que viven. Las relaciones entre pensamiento e interacción son comprendidas en clave social y la transmisión de conocimiento de las generaciones adultas a las más jóvenes ocupa un papel central en los procesos de aprendizaje. La internalización del mundo implica una acción del sujeto a partir de la interacción con otros.

Facundo un niño de 12 años y Gladys, su madre (FAMILIA 12), que visitan juntos la exhibición *DESmedidos* dan cuenta de esto durante la entrevista, cuando se les pregunta por aquello que más llamó su atención.

Facundo: *Una enseñanza que... de fumar, porque te hace mal y yo vi que había un cuerpo así y había muchos cigarros adentro.*

⁷⁰ Los aportes de su teoría socio-constructivista, así como de los de la teoría constructivista de Jean Piaget, han influenciado fuertemente la comprensión del aprendizaje en los museos y tienen una amplia circulación en el campo académico y profesional de la educación en los museos.

Gladys: *y, a mí me llamo la atención todo. Justamente lo que dijo mi nene del cigarrillo porque yo siempre le muestro que eso hace mal y eso es lo que más le llamo la atención porque yo estoy constantemente diciéndole, esto le hace mal, esto no.*

En este relato Gladys señala cómo aquello que más llamó la atención de su hijo Facundo en la exhibición, no fue producto del azar, sino que estuvo mediado por las conversaciones anteriores de ambos respecto del tema. Fueron sus señalamientos y los intercambios previos entre ambos los que construyeron el bagaje de experiencias que orientaron la mirada y la preocupación de su hijo en su recorrido por la exhibición (*"...porque yo siempre le muestro que eso hace mal y eso es lo que más le llamó la atención"*, dice Gladys). La existencia individual y la existencia social aparecen así ligadas inextricablemente estableciendo cómo los sujetos dan sentido y se representan sus vidas y la de las/os otras/os en su interacción (Castorina, 2008). Desde un enfoque relacional, podemos pensar las experiencias de visita en clave social, poniendo el foco en las dinámicas de interacción familiar, en los enlaces que se juegan alrededor de las emociones, del conocimiento y en el marco de ciertas tensiones y contradicciones que, al decir de Elias, implican siempre una posición, de generación, género, clase, etc., en relación de recíproca dependencia o de interdependencia.

La familia contiene por definición una serie de esquemas normativos que modelan una significativa proporción de acciones y maneras de percibir y actuar: hábitos, valores y pensamientos de sus integrantes desde la primera infancia. La familia nunca es una institución aislada, sino que es parte de procesos económicos, culturales y políticos más amplios. Es al mismo tiempo un espacio de intimidad y un nexo hacia el orden social. *"Como microcosmos de relaciones, es heredera y se encarga de revivir una determinada tradición, así como ciertas ideologías, dando sentido a la vida presente de sus miembros y permitiéndoles proyectarse en el tiempo"* (Cienfuegos, 2014, p.14).

Cuando preguntamos a Luján, una niña de 9 años, y a Hugo su papá (FAMILIA 5) por otros paseos compartidos realizados en el último año, ella toma la iniciativa, lee y marca las opciones en una ficha que le entregamos,⁷¹ mientras comenta en voz alta:

Luján: *Plazas, cine, circo. No, nunca fuimos a un museo.*

Hugo: *No*

Luján: *Yo sí fui a la biblioteca, vos no.*

Hugo: *No, yo no.*

Luján: *Ésta sí* (en referencia al ítem visitar parques de juegos o de diversiones).
Nunca fuimos a un teatro

Por su parte, Cecilia es docente de plástica y madre de Octavio de 12 años y Agustina de 14 (FAMILIA 3). Cuando les preguntamos acerca de las salidas y actividades que realizan juntas/os, van conversando en voz alta mientras marcan las opciones en la ficha que les entregamos:

Cecilia: *la verdad es que no hacemos mucho. Muchas cosas por la parte económica, nada más. Si no iríamos a todos lados (...) Nos gusta el cine pero vemos..., compramos la película. Ir a museos a mí me gusta también, al museo de La Plata vamos cuando se puede. (...) Con el padre sí, salen mucho ellos y conmigo vamos a lo más económico. (...) Biblioteca no hemos ido, porque la biblioteca... ¿viste la del museo de ciencias naturales? es divina y está cerrada. Tenemos que ir un día en la semana pero es imposible para nosotros. Es un sueño esa biblioteca, parece como de película.*

Octavio: *habría que ir al planetario de La Plata porque yo fui ahí de excursión y estaba una función muy buena.*

Cecilia: *sí, al observatorio. Yo no lo conozco pero él fue y le encantó.*

Entrevistadora: *y es gratis*

⁷¹ Ver el anexo n° I referido a los instrumentos metodológicos utilizados.

Cecilia: *si es gratis, tenemos que ir. Yo te digo que nosotros ni vamos a La Plata ya. No voy para nada. Todo por acá hacemos. Qué se yo, por el auto, por un montón de temas. Bueno ahora que está el tren vamos a probar el tren, vamos a ir a La Plata y a Buenos Aires también. Pero bueno, el tema de plata para mí se me limita mucho. Tengo solo horas y no cobro nada.*

Al decir que con su padre nunca visitaron juntos un museo ni fueron al teatro, pero que ella sí fue a una biblioteca, Luján está señalando la existencia de un mecanismo de reproducción desigual de ciertas prácticas culturales heredadas y poniendo en evidencia al mismo tiempo las posibilidades de renovación respecto de aquellas. En el acto de transmisión cultural las madres y los padres son la principal fuente de las “pasiones” culturales de las generaciones más jóvenes. Ya sea que se adquieran por herencia como por rechazo de éstas, las/os hijas/os parecen seguir y ampliar las experiencias culturales de sus progenitoras/es (Donnat, 2003). Así, cada generación constituye una experiencia propia que no se da manera aislada, sino en el contexto de una experiencia que se hereda y en el marco de las relaciones que se establecen entre educación y destinos (Villa, 2011).

Por su parte, en el relato de Cecilia se muestra también que el acceso a los bienes culturales, y la posibilidad de disfrutarlos, se relaciona con la posición económica y social que se ocupa. “*Con el padre salen mucho*”, dice ella “*y conmigo vamos a lo más económico*”. Así manifiesta la existencia de una diferencia respecto de lo que ella y su ex marido pueden ofrecer a su hija e hijo en términos de opciones culturales. Sin embargo Cecilia pone en evidencia también que posee recursos simbólicos y capital cultural incorporado, capaces de compensar de algún modo esas diferencias, cuando señala un abanico de opciones posibles para realizar otras salidas que amplíen las experiencias culturales y educativas de su hija e hijo, como ir a pasear a La Plata y a Buenos Aires en el nuevo tren o ir a la biblioteca del Museo de La Plata. Por su parte la experiencia de Facundo que fue de excursión al planetario, probablemente en el

contexto de una visita escolar, se vuelve deseable para su madre que se suma con entusiasmo a la idea de su hijo de visitarlo en el marco de una salida familiar. Esta escena muestra también que, aunque el papel de las/os adultas/os en la transmisión de la memoria, la historia personal y los conocimientos sigue siendo imprescindible para la construcción de la identidad individual y colectiva de los miembros de la familia, éstas/os no son ya los únicos que detentan el saber. El diálogo entre las generaciones se ha transformado (Citera, 2007), ayudándonos a repensar la transmisión del legado cultural a partir de la existencia de la escucha y el respeto de las voces de las niñas, los niños y jóvenes, cuyas experiencias e ideas son alojadas por las/os adultas/os, volviendo más democráticas sus relaciones.

Contextos de la experiencia museal

Una de las perspectivas más generalizadas en los últimos años para analizar la experiencia en el museo en términos de aprendizaje familiar, se basa en el denominado Modelo Contextual del Aprendizaje (*Contextual Model of Learning*), desarrollado por Falk y Dierking, (1992, 2000). Según este enfoque existen diferentes aspectos superpuestos que influyen en el aprendizaje en los museos. Son, el contexto personal, el socio-cultural y el físico.

Desde el *contexto personal*, las/os visitantes llegan a los museos por variadas razones y se supone que se plantean determinadas expectativas en cuanto a lo que van a ver. Estas motivaciones y expectativas afectarían directamente lo que hacen y lo que pueden aprender. Llegan con conocimientos e intereses que determinan lo que miran, dónde se detienen y qué tipo de experiencia tienen durante la visita. El *contexto socio-cultural* implica pensar que la mayor parte de las/os visitantes va a los museos como parte de grupos. Son comunidades de aprendices en las que puede aprenderse en colaboración con otras/os. El *contexto físico* refiere al ambiente del museo en que suceden esas

interacciones, es decir los aspectos relacionados con la dimensión espacial y del diseño. A los anteriores se suma el *contexto de la experiencia virtual* (página web, redes sociales) entendiendo que se trata de un entorno en el que cada vez participan más visitantes (Juanola Terradellas, 2008).

La idea de contextos de experiencia nos ayuda a pensar en las visitas familiares desde una perspectiva amplia que permite visibilizar distintas dimensiones de la experiencia museal. Sin embargo, como se detallará a continuación, la perspectiva de Falk y Dierking se enmarca en la idea de que el propósito del aprendizaje es acomodarse a un orden social pre-existente, en el que los individuos aparecen como dientes de un engranaje que funciona articuladamente dentro de una maquinaria social en el que las relaciones saber-poder aparecen desdibujadas. Se trata de una perspectiva a revisar desde un enfoque latinoamericano y desde nuestras sociedades poscoloniales atravesadas por fuertes desigualdades (Franco Avellaneda, 2013).

Revisando las categorías de *agendas de visita y aprendizaje por elección libre*

John Falk, Lynn Dierking y colaboradoras/es introdujeron las categorías de *agenda y aprendizaje por elección libre (Free Choice Learning)* para analizar la experiencia de las y los visitantes en los museos. En relación con la noción de *contexto personal de visita*, la primera de éstas se vincula a la idea del plan de visita y al conjunto de expectativas que hacen que las y los visitantes decidan visitar un museo (Falk, Moussouri y Coulson, 1998). La segunda se sustenta en la idea de que la experiencia en el museo está ligada al aprendizaje. También que es voluntaria, auto-dirigida y qué ocurre cuando las personas de manera individual o en grupo determinan el qué, dónde, cuándo, por qué y con quién del aprendizaje (Dierking, 2009).

Según Dierking (2005) asistimos a una revolución educativa mundial en la que las sociedades estarían ofreciendo la oportunidad creciente de que las personas sean *aprendices de por vida*. Afirma que este proceso no acontece en establecimientos educativos como las escuelas o universidades, sino en una vasta red de organizaciones y medios como museos, bibliotecas, televisión, películas, libros, Internet, entre otros, que sostienen el aumento de la demanda de *aprendizaje por elección libre* de los individuos. Sin desconocer la importancia de las escuelas y universidades, por un lado y los espacios de trabajo por el otro, Dierking postula la existencia de un *sector de instituciones de aprendizaje por elección libre* al que considera como un componente esencial y equivalente a los espacios de educación formal, para el aprendizaje. Una evidencia de este cambio sería, para esta autora, que cada vez más familias aprovechan estas oportunidades de *aprendizaje auto-dirigido*, que se presentan bajo formatos, modalidades, tiempos, espacios heterogéneos y están destinadas a diversas edades, necesidades e intereses.

Aunque se acuerde respecto de la necesidad del reconocimiento del estatus pedagógico de otros escenarios educativos además de los escolares, es necesario poner en discusión relatos de este tipo plagados de categorías marcadas por un optimismo pedagógico acrítico y funcional al mantenimiento de las desigualdades sociales. Así respecto de las agendas y el aprendizaje por elección libre, podemos hacernos, entre otras, las siguientes preguntas: *¿qué implicancias tiene pensar en términos de "agenda" la organización familiar de una salida cultural como puede ser la visita al museo?, ¿qué tan "libre" y "auto dirigida" puede ser una "elección" cultural?, ¿qué relación existe entre esas "elecciones" y el conocimiento que se transmite intergeneracionalmente?*

Sobre el primero de estos interrogantes, puede decirse que el término *agenda*⁷² remite a un instrumento que señala de manera precisa y controlada, las

⁷² La idea de la agenda y sus acciones planificadas según metas programadas no es inocente sino que responde a un discurso sostenido por organismos internacionales y orientado a encaminar a las naciones hacia la globalización y la sociedad del conocimiento (Orozco Fuentes, 2006).

acciones que emprenden las personas o grupos de personas (Orozco Fuentes, 2006). Por otra parte y respecto de la segunda y la tercera pregunta, la idea de que las familias *eligen de manera libre* merece también ser discutida. Bourdieu y Darbel (2004) pusieron en evidencia, hace más de cuarenta años, que la asistencia a los museos aumenta a medida que se asciende de nivel económico y escolar. La experiencia educativa comienza con la socialización dentro del grupo familiar. La familia ocupa así un lugar central en la reproducción⁷³ de las prácticas culturales y en la forma en que el capital cultural es transmitido de generación en generación.

Definir científicamente las condiciones sociales y culturales de la frecuentación de los museos y, más generalmente, de cualquier ocio culto, equivale a romper radicalmente con la ideología de las “necesidades culturales” que conduce a algunos a considerar las opiniones o las preferencias efectivamente expresadas y efectivamente recogidas en las encuestas de opinión o de consumo cultural como aspiraciones auténticas, ignorando los condicionamientos económicos y sociales que determinan estas opiniones o estos consumos y las condiciones económicas y sociales que serían la condición de posibilidad de otro tipo de opiniones o de consumos, en suma, sancionando, a falta de enunciar o denunciar su causa, la división de la sociedad entre quienes experimentan “necesidades culturales” y quienes se encuentran privados de esa privación (Bourdieu y Darbel, 2004, p. 166).

⁷³ El concepto de *reproducción* representó, en la década del 70, una ruptura radical respecto de las perspectivas dominantes en la educación. Pierre Bourdieu y J. C. Passeron (1977) sostuvieron que la educación contribuye con la reproducción de las desigualdades sociales y que los museos, al igual que las escuelas, lejos de contribuir con la democratización del conocimiento, legitiman esa situación. En el campo cultural se reproducen las formas de relación con la cultura dominante. Allí, por una definición arbitraria, la cultura dominante es definida como “la” cultura, confiriéndole a sus poseedoras/es una ventaja en relación a otros grupos o clases.

Visitar un museo es una decisión que se no se toma de manera tan libre puesto que está atravesada por los *habitus* entendidos como sistemas de esquemas de percepción, apreciación y valoración, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren las personas a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social.⁷⁴ Y aunque las respuestas del *habitus* puedan estar acompañadas de cálculos estratégicos, se definen en principio por afuera de todo cálculo (Bourdieu, 1991). La categoría de *habitus* tuvo justamente la intención de discutir la filosofía intelectualista de la acción fundada en el supuesto de que toda acción verdaderamente humana es racional (Brandão, 2009). Dice al respecto Bourdieu (1991):

Sólo en la experiencia imaginaria (la del cuento, por ejemplo) que neutraliza el sentido de las realidades sociales, el mundo social reviste la forma de un universo de posibles, igualmente posibles para todo sujeto posible. Los agentes se determinan en relación a *índices concretos* de lo accesible y de lo inaccesible, del "es para nosotros" y "no es para nosotros", división tan fundamental y tan fundamentalmente reconocida como la que separa lo sagrado y lo profano (Bourdieu, 1991, p. 104).

Estudios más actuales sobre las prácticas culturales en las sociedades globales sugieren que los patrones de consumo cultural cambiaron y que ya no son las prácticas clásicas (como la visita al museo o a la ópera) las que distinguen a los sujetos situados en los niveles más altos de la jerarquía social (Brandão, 2009). Sin embargo aunque las fronteras de clase en relación con los consumos

⁷⁴ La categoría de *habitus*, como lo social de clase hecho cuerpo, establece un lazo analítico entre el ámbito sociocultural más abstracto y los comportamientos individuales. Se trata de un concepto que ha ido variando desde una definición más determinista y estática en *La Reproducción* (1970), hacia otra más flexible y activa en la que Bourdieu postuló la posibilidad de modificarlo mediante un proceso de autosocioanálisis individual o asistido. En *Le sens pratique* (1980), por ejemplo, rescata la dimensión inventiva y creativa de la práctica y las posibilidades generadoras del *habitus*, haciendo énfasis en la capacidad de improvisación de los agentes sociales (Gutiérrez, 2005).

culturales se flexibilicen y nos obliguen a ampliar las referencias teóricas de estudios como los de Bourdieu, su enfoque sigue ofreciendo elementos claves a la hora de explicar ciertas desigualdades sociales en el acceso a los bienes culturales. Más allá de la variación de las prácticas culturales, la asistencia a ámbitos como los museos sigue siendo una dimensión en la que la posición social, el capital escolar y el itinerario social, cumplen un papel predominante (Baudelot y Leclercq, 2008).

Puede decirse entonces que *agendas y aprendizaje por elección libre*, son dos categorías funcionalistas, que implican que los miembros de un grupo trabajan conjuntamente y de manera racional para reproducir determinadas dinámicas sociales. Las acciones que se realizan son evaluadas entre otras y elegidas porque suponen un medio eficiente para conseguir un fin.

Sin llegar a ser *contraescolar* (Nassif, 1984) el enfoque pedagógico de Dierking no es nuevo y encuentra ciertos puntos de contacto con la propuesta de la sociedad desescolarizada de Ivan Illich (1975). También con la teoría pedagógica de la educación no directiva de Carl Rogers y Jerome Freiberg (1996). Más allá de sus diferencias, un punto en común es que todas proclaman la necesidad del autoaprendizaje y de la enseñanza centrada en los "intereses individuales" y la "voluntad" (Bizerra y Marandino, 2000) de las personas. En nombre de una formación que promueva una mayor libertad, estos enfoques caen en la trampa liberal, poniendo lo individual por encima de lo colectivo en línea con los discursos meritocráticos y mercantilistas de la educación. Desde estos enfoques las personas, entendidas de modo individual, deben educarse para llegar por sus deseos, sus intereses y su propio esfuerzo a su plena realización.

Respecto de la elección del cómo y el qué del aprendizaje, aquella definición de Dierking (2009) parece ignorar también que cualquier propuesta que se "elija" será una síntesis de los elementos culturales que conforman la propuesta político-educativa delineada por los museos que las familias visiten. La

organización museográfica de una exhibición refiere al modo en que en un espacio se disponen los objetos, las relaciones que se establecen entre ellos, los temas bajo los que se agrupan, las informaciones contenidas en los textos y carteles, etc. Una exhibición concebida con intenciones educativas puede ser pensada como una propuesta curricular. Parafraseando a De Alba (1998), y asumiendo que queda pendiente profundizar el debate en este punto, puede decirse que cualquier propuesta museográfica refleja una cierta organización conceptual que no es natural y que responde a una selección y una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se pretende transmitir. Una síntesis a la que se arriba a través de distintos mecanismos de negociación e imposición social y que es arbitraria en la medida en que no es única ni es obvia sino que se trata de un recorte entre otros posibles.

Cuando las familias recorren una exhibición mucho de lo que ven o hacen responde a una selección cultural que las antecede y que es arbitraria en el sentido en que Bourdieu y Passeron (1977) se refirieron al conocimiento escolar en su libro sobre la reproducción en el sistema educativo. Arbitrarias porque se presentan como naturales e inevitables cuando en realidad no lo son.

Aunque las y los visitantes no son *tábulas rasas* que siguen deliberadamente los mandatos de quienes concibieron las exhibiciones y las exhibiciones no funcionan como un ajuste automático de aquello que se ha diseñado, está claro que el *cómo* y el *qué* del aprendizaje no son para las familias de tan libre elección como sugieren la definiciones propuestas por Falk y Dierking.

Cabe señalar que en el marco de esta investigación, ninguna de las veinte familias entrevistadas declaró haber ido intencionalmente a recorrer la exhibición *DESmedidos* o conocer su existencia con anterioridad. Más bien, en todos los casos, las familias se encontraron casualmente con la propuesta en el contexto de su salida familiar a la República de los Niños, en la que la exhibición se encuentra.

En los capítulos siguientes se analizarán las experiencias de visita familiar a la exhibición. En el capítulo 4, el foco estará puesto en los recorridos y dinámicas de visita, relevados principalmente a través de fotografías y registros de observación. La mirada se centrará en los vínculos intergeneracionales establecidos en las escenas de transmisión de conocimientos y en las prácticas educativas y sociales asociadas a aquellas. En el capítulo 5, por su parte, se recuperarán las voces de las familias involucradas en el estudio, a partir del análisis de las entrevistas realizadas en grupos focales y el de los comentarios extraídos de los libros de visita, que fueron dispuestos para su participación. Se indagará especialmente sobre las conexiones que las familias realizan entre sus vidas y aquello que la exhibición les propone y sobre los modos en que conciben la visita familiar al compararla con la posibilidad de que las/os niñas/os realicen una visita en el marco de una salida escolar. Se buscará comprender de este modo cuáles son los sentidos que las familias otorgan a su experiencia museal.

Capítulo 4

Caminatas, fotos y conversaciones. Experiencias familiares en la exhibición DESmedidos



Capítulo 4

Caminatas, fotos y conversaciones. Experiencias familiares en la exhibición DESmedidos

Esa sensación, la de cabalgar las olas, de navegar por mares inquietos e inquietantes es propia a los oficios que damos en llamar oficios del lazo, oficios del acompañamiento. Estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas.

Graciela Frigerio, 2017

Cuando las familias visitan los museos, sus integrantes se vinculan entre sí de diversos modos. Algunas veces se involucran en las actividades de manera colaborativa y otras lo hacen de modo independiente. En este capítulo se describen distintas prácticas de visita familiar. Las maneras de desplazarse, relacionarse con el grupo, involucrarse o no con los contenidos de la exhibición, la acción de demorarse en un espacio o pasarlo por alto, tomar fotografías y conversar o no hacerlo, son analizadas como parte de las dinámicas de visita en que las familias juegan, entablan vínculos afectivos y suceden escenas de transmisión de conocimientos. Escenas en las que se ponen de manifiesto también conflictos, negociaciones y relaciones de poder entre las y los integrantes de los grupos familiares en sus recorridos por la exhibición.

Juntas/os y separadas/os; demorarse y apurarse; fotografiar y fotografiarse; conversar y callar, revelan los modos en que, en las visitas al museo, los lazos familiares se expresan, se tensan, anudan e interrogan, al modo de una *cinta de Moebius*⁷⁵ (Frigerio, 2005; 2017), en el que no hay adentro y afuera y en el que referirse a un punto implica siempre aludir al otro.

⁷⁵ La *cinta de Moebius* es una superficie que se caracteriza por poseer una sola cara y un solo borde. Graciela Frigerio, recupera esta figura como parte de una metáfora referida a los *lazos*, en

Caminar juntas/os y separadas/os

Mientras las familias pasean por la exhibición y circulan por el espacio, sus cuerpos se ponen en juego. En sus caminatas se mueven a distintos ritmos, avanzan, retroceden, se encuentran y desencuentran, se detienen algunas veces para observar, otras para leer o participar de una actividad. También para señalar algo que les llama la atención, para sacarse fotos o para conversar y compartir su experiencia en compañía de otras/os. Algunas veces siguen de largo, pasan por alto ciertos exhibidores y aceleran el ritmo de sus pasos.

Existen cada vez más estudios⁷⁶ que se centran en el mapeo de los recorridos de las y los visitantes. Con intenciones pedagógicas algunos y comerciales otros, buscan identificar los puntos en los que éstas/os se detienen y comprender las experiencias que allí acontecen. Esos puntos van más allá del recorrido por una exhibición particular e incluyen paradas como el estacionamiento, el acceso, un mostrador de ingreso, el bar del museo, la tienda de regalos o la salida. Los equipos a cargo de esos estudios trazan, a partir de esos registros, diversos planes para mejorar la experiencia de visita entendida o bien como parte de la necesidad de satisfacer a sus “clientes”, o en términos educativos y sociales.⁷⁷

la que se disuelven los límites tajantes entre interior y exterior, entre subjetivación y socialización, aunque sin inhibir la posibilidad de que se marquen acentos o subrayados.

⁷⁶ Ejemplos de estos estudios pueden ser explorados en los siguientes enlaces:
<http://www.customerbliss.com/smithsonian-built-journey-map-samir-bitar-cb4/>
<http://blogs.aaslh.org/creating-a-holistic-visitor-experience/>
<https://labs.acmi.net.au/visitor-journey-mapping-at-acmi-286e985bf4ae>

⁷⁷ En un proyecto investigación desarrollado entre 2014 y 2017 en Mundo Nuevo- UNLP, nos preguntamos sobre los espacios o situaciones que, en la visita al museo de ciencias aparecían como inhibidores de la posibilidad de la experiencia compartida durante el transcurso de las visitas familiares. Eso nos hizo observar que muchos padres y madres se detenían en el ingreso al museo y se quedaban cuidando las bicicletas de sus hijas/os mientras éstas/os ingresaban solas/os a la exhibición. Observamos también que muchas/os abuelas/os se quedaban sentadas/os en el parque esperando a sus nietas/os porque dentro del museo no había espacios

Al ser pensados en clave pedagógica, el paseo y la caminata compartidos por el museo pueden concebirse como encuentros en los que puede ponerse en juego la disponibilidad para dejarse sorprender y para que acontezca una experiencia. Encuentros en los que pueden suceder actos de transmisión, reflexión y conocimiento entre distintas generaciones; que pueden comprenderse en términos de exploración, como acercamientos y confrontaciones entre lo conocido y lo desconocido, lo novedoso y lo familiar (Alderoqui, 2012).

La noción de encuentros se conecta aquí con la de acompañamientos y la reciprocidad que surge en esa ida y vuelta. Se acompaña para no dejar a alguien sola/o y también porque una/o misma/o no quiere quedarse sin compañía y esa otra persona eventualmente nos acompañará. Acompañar es entonces caminar con otras/os y conversar (Cornú, 2017). La experiencia de los sujetos se construye en ese andar en el que caminata y movimiento se asocian con pensamiento (Redondo, 2016) y los modos de circular provocan modos de pensar.

Guy Debord (1999), representante de la Internacional Situacionista⁷⁸ propuso la noción de psicogeografía como el estudio de los efectos y las formas del ambiente geográfico en las emociones y el comportamiento de las personas. También como representación del espacio habitado. En su *Teoría de la deriva*, publicada originalmente en 1958, intentó mostrar la estrechez implicada en la circulación rutinaria por los mismos espacios en el contexto de la vida urbana parisina de mediados del siglo XX. Propuso la necesidad de la *deriva* como modo

en los que fuera posible descansar. Esas situaciones nos llevaron a colocar un bicicletero en el ingreso, de modo que las personas adultas pudieran desentenderse del cuidado de los rodados e ingresar con sus hijas/os a la exhibición. También bancos o sillas dispuestos especialmente, para favorecer el encuentro entre padres, hijos, abuelas/os, tías/os, nietas/os, hermanas/os, amigas/os, de modo que pudieran sentarse a descansar, conversar, compartir un mate, reflexionar sobre lo que estuvieron haciendo, intercambiar ideas sobre actividades que valía la pena hacer o decidir por dónde seguirían (Pedersoli, 2011).

⁷⁸ La Internacional Situacionista, fue una organización creada en 1957, conformada por un grupo de artistas e intelectuales revolucionarios/as asociadas/os al surrealismo, entre cuyos principales objetivos estaba el de terminar con la sociedad de clases, como sistema opresivo, y el de combatir la racionalidad moderna y el sistema capitalista.

de dejarse llevar, como parte de una práctica lúdica, estética y política, en la que perderse implicaba romper con el círculo rutinario del andar por los mismos lugares, creando acontecimientos extraordinarios en el ámbito de la vida cotidiana.

Por su parte Benjamin, recupera la imagen del paseante o *flâneur* que se transforma a partir del paisaje. Perderse, en la ciudad y en la mente, implica pensar en otras relaciones con la verdad, diferentes de las del racionalismo, en el que orientarse en el pensamiento supone llegar a una verdad universal y absoluta. Por el contrario, perderse implica desde su enfoque, arribar a verdades singulares, a través de caminos recorridos y pasajes transitados. Perderse es aprender a partir de la experiencia propia (Vignale, 2012).

Al visitar un museo las familias circulan de diversos modos. Sus rutinas de desplazamientos y paradas están mediadas a su vez por elementos como la ubicación de las piezas o exhibidores, la iluminación, el sentido de la circulación, el relato y las actividades que puede proponerles cada exhibición. En las visitas analizadas en esta tesis, los recorridos de las familias adquirieron diversas dinámicas. Siguiendo a Elias (2003) y su descripción acerca de los modos de agrupamiento de algunos colectivos sociales respecto de otros, podemos decir que en los recorridos por la exhibición hubo estilos de visita más *cohesivos* y otros más *diferenciados*. Así unos grupos se presentaron estrechamente más integrados que el resto. Las y los miembros de esos grupos realizaron un itinerario permaneciendo mayormente juntas/os en el mismo sector de la exhibición, separándose por momentos breves, agrupándose y reagrupándose de distintos modos. En esos casos, cuando algún/a integrante del grupo se apartaba de las/os demás, otra/o la/o acompañaba o convocaba inmediatamente al reencuentro ya sea para compartir la lectura de un cartel, invitar a observar algo o participar de manera conjunta en una actividad. En algunos de esos casos el grupo funcionó a modo de unidad en la que cuando surgieron tensiones, como las ganas de ver o hacer otra cosa por ejemplo, se resolvieron reencauzando a aquellas/os que se

apartaron del colectivo. Un ejemplo de ello es de la visita que se relata a continuación (FAMILIA 28).

Una mujer, un hombre y sus tres hijos ingresan a la exhibición. Son una niña de unos 8 años y dos varones de aproximadamente 10 y 4. La madre, su hija e hijos comienzan la visita por el espacio *Feria de apariencias*. La niña comenta al padre que ella quiere ir a escribir y se dirige, en dirección opuesta al resto del grupo, hacia el mural participativo referido al debate sobre el consumo de marihuana. Borra uno de los comentarios de otra/o visitante y se dispone a escribir. El padre la llama enfáticamente para que se una al grupo: “*Vení*” y la conduce hacia la actividad en la que están su madre y hermanos.

Una escena similar se repite a la salida. La madre y sus hermanos finalizan el recorrido y van hacia la puerta. La niña se queda escribiendo un comentario en el mismo mural por el que intentó iniciar el recorrido. Su padre la espera. Termina de escribir y se detiene a mirar el exhibidor sobre consumo de cigarrillos. El padre le dice “*Vamos*”, ella responde “*esperá*” y se dirige nuevamente al espacio *Feria de apariencias* en el que el grupo dio inicio al recorrido. El hermano mayor que ya había salido, regresa y se suma a la actividad. El padre dice, esta vez a ambos con tono enfático y cariñoso al mismo tiempo, “*¿Vamos?, ¿Vamos?*” y salen los tres juntos.

En el momento inicial de la visita que se relata a continuación se vislumbran también las tensiones que surgen cuando un niño de unos 8 años y su hermana de unos 6, intentan iniciar el recorrido por la exhibición buscando el acompañamiento de las personas adultas del grupo (FAMILIA 2):

El grupo ingresa y se queda detenido durante un tiempo en el hall de acceso. El hombre y la mujer hablan. Él lleva un carro de bebé en el que guardan bolsos y objetos personales. Ella se ríe mucho. Conversa con el hombre sobre algo que les divierte. No es algo que tenga relación con la exhibición. En el espacio hay mucha gente por lo que pareciera que están esperando para ingresar. Sin embargo, pasa

el tiempo y siguen ahí. Incluso detienen el paso de otras/os visitantes que vienen por detrás.

El niño impaciente toca a la mujer y dice: "*¿Vamos?*" Los adultos siguen hablando. La mujer se ríe mucho. La niña mientras tanto, al lado de su madre, come pochoclos. El niño vuelve a decir con énfasis: "*¡Mamá!*", en clara señal de que quiere ingresar. La mujer sigue riéndose y conversando con el hombre. Mientras espera, el niño lee y sigue las indicaciones del cartel de un equipamiento interactivo que se encuentra antes de ingresar a la exhibición. Se tapa un ojo para mirar, tal como indica la consigna y mientras lo hace repite: "*¿Vamos mami?*" Y luego otra vez de manera enfática y con fastidio: "*¡Mami, vamos!*"

Ingresan a la exhibición. Los adultos se detienen en el límite del panel que divide la exhibición en dos espacios. (*Ese punto suele ser un lugar en que las y los visitantes se detienen para definir por dónde comenzar el recorrido*). La niña y el niño van juntos hacia el exhibidor denominado *Probar puede ser...*, que corresponde el sector *Mercado de "placeres"*. Observan la imagen del túnel que se genera como efecto del exhibidor cuando se mira hacia abajo. Los adultos siguen conversando entre sí.

El grado de cohesión grupal se mantiene, en estas escenas, a través de luchas por equilibrios de voluntades, en las que los conflictos y los acuerdos adquieren la forma de un "*...tira y afloja...*" (Elias, 2003, p. 239) y de una rutina de cooperación marcada por las jerarquías y desigualdades de unas/os respecto de otras/os, en estos casos de las/os adultas/os que actúan por encima de los deseos de las niñas y los niños. Las personas adultas de estos grupos no se muestran demasiado receptivas ni permeables a la propuesta de las/os más pequeñas/os. Proponiendo cierta reivindicación filosófica de la infancia, Bárcena (2012) señala que las/os niñas/os, a diferencia de las/os adultas/os, son sujetos privilegiados de la experiencia estética puesto que antes de saber o de decir, sienten, aunque no puedan nombrarlo o dar razón de ello. Las/os adultos, por su parte, viven pensando en un mundo que nunca llega, viven la vida del *entre-tanto*, más pendientes del ansia de haber vivido que del vivir y diluyendo de algún modo la

experiencia de la vida. Esos encuentros y desencuentros entre generaciones implican modos distintos de vivenciar la *experiencia de temporalidad*. En ellos tienen lugar las transmisiones, los juegos y las asimetrías, las experiencias del tiempo adulto y del tiempo joven o tiempo niñas/o (Skliar, 2010).

Volviendo sobre la cuestión de los recorridos menos cohesivos, cabe señalar que varios andares diferenciados fueron aquellos en los que los varones adultos ingresaron junto con el grupo, pero se separaron del resto en distintas oportunidades para circular por la exhibición de manera independiente. Caminando detrás del grupo o haciéndolo en otras direcciones, circulando mientras las/os demás se detenían y sumándose ocasionalmente. Mientras tanto, las mujeres de esos grupos permanecieron más tiempo junto a las niñas y los niños participando de las actividades, dando indicaciones, sugiriendo recorridos, haciendo y respondiendo preguntas, señalándoles algo para mirar, hacer o explicando.

En la FAMILIA 37, constituida por una niña de 10 años, su madre y su padre, la diferenciación de roles y recorridos se presenta de un modo extremo:

Ingresa al edificio. La mujer se para a leer el cartel que indica que ese día se está realizando una investigación. El hombre se detiene en el hall de entrada, observa el espacio de modo general. Se lo ve dudoso. Parece estar decidiendo si va a ingresar o no. Mientras tanto la niña come pochoclos y espera.

Ellas dos ingresan juntas a la exhibición, mientras él permanece en el hall de entrada. Ambas comienzan el recorrido por el sector "*Feria de apariencias*". Se detienen juntas en los exhibidores de ese espacio. En el exhibidor *Trampas que atrapan* la mujer pregunta a la niña "*¿Qué ves ahí?*" y le explica algo sobre las publicidades que no llegamos a escuchar bien. La niña se detiene a mirar y leer el mural sobre bellezas.

Continúan el recorrido por el espacio *Máquinas de ilusiones*. El hombre aparece, como para ver por dónde andan. Las observa, sin que ellas lo vean, y se dirige

hacia la salida. Al hacerlo mira el torso con cigarrillos en el espacio *Mercado de placeres* y se retira del espacio.

Ellas, mientras tanto, van juntas hacia el espacio *Fábricas de encantamiento* y observan con detenimiento todas las fotografías del exhibidor colgante mientras conversan. Van hacia la historieta y la manipulan. La madre lee en voz alta las palabras que allí aparecen: "*te compro, comprame, compra*".

Se dirigen juntas al espacio *Mercado de placeres* y se detienen a mirar, manipular y leer los textos de distintos exhibidores. Leen también los comentarios dejados por otras/os visitantes en la pizarra dispuesta con una consigna para la participación. Observan con lupa las ilustraciones de Bernasconi que se encuentran en ese sector.

Mientras están ahí el hombre regresa. Viene a buscarlas, las llama y se retiran de la exhibición.

Aunque la lógica de esta tesis no incluye un análisis cuantificado de las experiencias, la reiteración de situaciones en las que los varones se apartaron del grupo, de modo ocasional o permanente, delegando la atención de las/os niños en las mujeres, se volvió más visible cuando la contabilizamos. Esto puso en evidencia las desigualdades en los roles asumidos por mujeres, quienes se encargaron mayormente, aunque no monopolícamente, del cuidado y las demandas de las/os más pequeñas/os, así como de la transmisión de conocimientos y el registro fotográfico de las experiencias. La cantidad de situaciones en la que observamos recorridos diferenciados por género (11 veces, FAMILIAS 2, 8, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 32, 37 y 39) no es menor puesto que, de las 38 consideradas en el estudio, fueron 24 las familias que incluían madres y padres (o parejas de ellas y/o varones adultos acompañantes) en los grupos. Es decir que esto ocurrió en un 45,83% de esos 24 grupos analizados. Hubo incluso tres de esos grupos (FAMILIAS 16, 22 y 39) en los que los varones adultos se negaron a participar de la entrevista grupal. Cuando les preguntamos a Paula, madre de Juli

de 4 años y Matías de 9 (FAMILIA 39) si les había gustado participar de la visita en familia, Paula respondió sobre el padre de su hija e hijo:

Paula: *"Sí. Aquel es re antisocial pero le gustó también, porque entendió todo".*

Entrevistadora: *"¿Quién, decís vos?"*

Paula: *"mi marido".*

Paula: *"Pero es real que no tiene mucho... no es muy social. Es re anti [sic.] pero le gustaron. Apenas entramos, los dos nos dimos cuenta ¿viste? de cómo era".*

Esas situaciones indicarían que, a pesar de los cambios ocurridos en la organización de las dinámicas familiares, son muchas las mujeres adultas que asumen aún los principales compromisos por la atención, el cuidado y la educación de las/os más pequeñas/os. Se trata de prácticas culturales mayormente feminizadas,⁷⁹ inscriptas en un esquema patriarcal de poder y subordinación en el que aparece una clara división sexista de los roles sociales, quedando las mujeres asociadas a las mayores responsabilidades del trabajo familiar. Como si fuese imposible la separación entre lo femenino y lo maternal, la dedicación hacia las generaciones más jóvenes suele ser asumida como parte de sus competencias "naturales" como mujeres, quedando los hombres justificados por su bajo grado de involucramiento porque además, el contrato implícito es que, en la esfera de lo educativo y de lo afectivo son las mujeres las encargadas de la atención y el sostén familiar.⁸⁰

⁷⁹ La feminización refiere al proceso mediante el cual una práctica social determinada se asocia culturalmente con lo femenino.

⁸⁰ Cabe señalar que las acciones de popularización de las ciencias, entre las que se incluye el diseño de exhibiciones, suele ser también una práctica feminizada, en la que las mujeres, más que los hombres de ciencias, trabajan como mediadoras de conocimientos desempeñándose profesionalmente como educadoras, comunicadoras, diseñadoras, etc. Se trata de prácticas cuyo estatus epistemológico está en proceso de ser aún reconocido y se ubican en un lugar subordinado respecto de ciertas nociones hegemónicas de la producción de conocimientos científicos (Pérez Bustos, 2015).

Hubo un caso de visita diferenciada en el que el recorrido lo hicieron, de manera autónoma, dos niñas de 12 años aproximadamente, mientras el hombre adulto que las acompañaba las observó desde la distancia y participó de alguna actividad de manera ocasional (FAMILIA 1). Probablemente esto se relacione con que se trataba de dos niñas jóvenes o preadolescentes. En un estudio realizado en exhibiciones de ciencias en museos de Inglaterra, la investigadora brasilera Denise Studart (2005) observó que las y los adultos/os solían acompañar más a sus hijas/os durante la visita, cuando se trataba de niñas/os pequeñas/os y menos, a medida que éstas/os eran mayores.

Hubo también un grupo (FAMILIA 6) en el que un joven de unos 16 años recorrió la exhibición siguiendo por momentos el recorrido junto a su familia (madre, padre y hermana de unos 10 años), aunque pareciendo “estar” a medias, puesto que ese “estar” no implicaba la compañía del resto, sino que tendía más bien a marcar ciertas distancias respecto de aquellas personas con quienes se recorría:

Durante los 8 minutos que el grupo tarda en recorrer la exhibición, el joven camina detrás del resto sin levantar prácticamente la vista de su celular. Aunque acompaña a su familia durante el itinerario no participa de las actividades, excepto en un solo caso en el que lo hace mostrando bastante indiferencia. Mientras el resto sigue recorriendo, el joven se aleja hacia la puerta de salida. Sus padres lo buscan de reojo con la mirada. A continuación van a su encuentro y se retiran juntos de la exhibición.

Podemos pensar que este joven estaba, por contraste con su hermana menor, desinteresado, pero también que ese modo de estar forma parte de una actitud adoptada en el marco de sus vínculos en el grupo con el que pasea. Más allá de la herencia cultural, las prácticas culturales pueden adquirirse al margen del seno familiar e incluso en reacción a él, pueden reproducir o bien rechazar los gustos familiares. Es en este juego de aceptaciones y resistencias que los patrones

de las prácticas culturales se modifican a través de las generaciones (Donnat, 2003).

Por su parte, las niñas y los niños realizaron también, al menos por momentos, recorridos diferenciados respecto de las/os adultas/os acompañantes, apartándose de sus respectivos grupos en distintas ocasiones. Algunas veces lo hicieron solas/os y otras junto a otras niñas y/o niños (hermanas/os, primas/os, amigas/os), yendo hacia distintos puntos, compartiendo entre sí ideas acerca de lo que hacer o mirar, y marcando con frecuencia la dinámica de recorrido de las personas adultas.

Francisca de 10 años y su hermana Jacinta de 6 se detienen juntas en la ruleta del espacio *Máquinas de ilusiones*. Francisca hace girar la ruleta y lee en voz alta el texto en el que ésta se detiene: "*Seguí participando*". Vuelve a repetir el procedimiento más de una vez. Gira la ruleta y lee el resultado en voz alta. Le dice a su hermana: "*¿Te diste cuenta de que siempre sale lo mismo?*" Jacinta le responde: "*Sí*" (FAMILIA 10).

Brisa de 12 años y Ezequiel de 11, permanecen juntos durante la mayor parte del recorrido por la exhibición. Se detienen a manipular dos de los exhibidores del espacio *Máquinas de ilusiones* y llaman a Roxana (madre de Brisa y tía de Ezequiel) para que se sume a la actividad: "*Vení, mirá*". En el espacio *Fábrica de encantamientos*, manipulan juntos el equipamiento denominado *La misma historieta de siempre*. Ezequiel señala a Brisa el cartel en la pared que dice: "*¿Cuál es el límite?*" Se miran y sonríen con complicidad. Juntos siguen el recorrido por el espacio *Mercado de "placeres"* y se detienen para abrir y leer el texto del exhibidor "*El silencio NO siempre es salud*" (FAMILIA 15).

Valentina de 10 años llama a su prima de 6 invitándola a mirar con lupa la ilustración de Bernasconi, en el espacio *Máquinas de ilusiones*: "*Delfi vení*", Comparten la lupa y observan con entusiasmo, primero una y luego la otra, los detalles de la imagen. La mamá de Delfina se les une (FAMILIA 16).

Nicolás de 14 años y Franco de 8 son primos. Se detienen juntos en el exhibidor sobre juegos y juguetes diferenciados por género en la sociedad de consumo. Nicolás abre las puertas del exhibidor y lee en voz alta el texto: *"Por juegos y juguetes no sexistas y no violentos"*. Después le dice a Franco: *"vení, vamos a hacer éste"* y se dirigen juntos a mirar con lupas la ilustración de Pablo Bernasconi que está en ese mismo espacio (FAMILIA 38).

En estas escenas, las niñas y los niños parecen disfrutar de la experiencia compartida con sus pares. Se trata de escenas en las que se establecen actos dialógicos y comunicativos, en los que se ponen de manifiesto la estimulación recíproca, la ayuda mutua, la complementariedad de roles y la posibilidad de ampliación del campo de acción o de representación a partir de la colaboración y el intercambio entre pares. También donde se evidencia la presencia de valores como el compañerismo, la solidaridad y la cooperación.

En el estudio señalado con anterioridad, Studart (2005) mostró respecto de la experiencia infantil que, en las visitas familiares, las niñas preferían interactuar con exhibidores en compañía de alguien, mientras que los varones no mostraron preferencias significativas, sugiriendo la probabilidad de que éstos fueran más independientes en sus recorridos. Sin embargo en la investigación asociada a esta tesis no se encontraron coincidencias con el estudio de Studart ya que las circulaciones por el espacio de manera autónoma fueron realizadas tanto por niñas como por niños indistintamente.

Demorarse y apurarse

La experiencia de visita es siempre temporal. Al pasear y recorrer una exhibición es frecuente que se pierda la noción del tiempo. Las visitas analizadas en esta investigación, sucedieron durante los fines de semana, los sábados y domingos, momento en que las familias recorrieron la exhibición como parte de

su tiempo de libre, lo que supone la disponibilidad personal y la liberación de las obligaciones del trabajo y de la escuela.

Aunque de primera mano los conceptos de *tiempo libre* y *ocio*, puedan parecer lo mismo, diversas/os autoras/es han reflexionado sobre las implicancias de cada una de ellos. Para Puig Rovira y Trilla Bernet (1996), el ocio es, en el contexto de las sociedades capitalistas, la otra cara del negocio. No son categorías totalmente opuestas ya que, tal como alertaron algunos intelectuales de la Escuela de Frankfurt, las industrias culturales y las industrias del ocio se convierten en mecanismos poderosos e invisibles que invitan al consumo como ocupación de ese tiempo “liberado”. El ocio se asocia también a la necesidad de que las/os trabajadoras/es descansen para luego volver renovados a su tiempo productivo. Según Gerlero (2011) la concepción de ociosidad posee en América Latina una connotación negativa, puesto que se asocia a la pereza y al vicio de no trabajar. Aquí se utiliza con más frecuencia la categoría de tiempo libre vinculado estrechamente con la noción de *recreación*. La recreación aparece enunciada como un derecho en muchas de las constituciones latinoamericanas, persiguiendo como fines el disfrute, la formación, el crecimiento con buena salud y los beneficios para la calidad de vida individual y colectiva. Se relaciona con el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y político y con la implicación activa de las personas en sus propias vidas y la de su comunidad.

A diferencia del tiempo totalmente pautado, existen tiempos educativos (escolares y no escolares) que no responden a una organización única. En este punto y a distanciándose de la lógica del *cronosistema escolar*, entendido como sistema ordenador que dispone ciertas secuencias para enseñar y aprender (Terigi, 2010), podemos pensar que las experiencias familiares de recorrido por un museo transcurren a distintos ritmos, de modos multi-cronológicos.

En el transcurso de esta investigación, el tiempo mínimo de recorrido por la exhibición fue de 2 minutos (FAMILIA 18) mientras que el máximo de 19 (FAMILIA 7). El tiempo que las familias tardan en recorrer la exhibición durante

los fines de semana, se asocia a un lapso que no está definido de antemano sino que se encuentra en íntima relación con el modo en que la propuesta interpela sus deseos y saberes, es decir, con las oportunidades pedagógicas y culturales que la exhibición puede ofrecer. También con las posibilidades de "lectura", comprensión y conexión de las y los visitantes. El tiempo de contemplación de piezas en un museo se relaciona además con el conocimiento de quienes lo visitan, en asociación estrecha con su educación y el contexto en el que viven (Bourdieu y Darbel, 2004).

Luján una niña de 9 años y Hugo su papá (FAMILIA 5), forman uno de los grupos que tarda menos tiempo en recorrer la exhibición. Lo hacen en tres minutos. Caminan muy rápidamente. La velocidad de sus pasos es tal que se hace difícil seguirlos. Cuando Luján se detiene en algún lugar, su padre lo hace con ella. Al inicio del recorrido, Luján juega a probarse las siluetas de bocas y rostros y a mirarse en el probador del espacio *Feria de apariencias*. Se ríe al verse.

A continuación en el sector *Máquinas de ilusiones*, gira los rodillos de uno de los exhibidores mientras su padre la alienta diciendo: "*otra vez, otra vez*". Juntos van hacia el sector *Fábricas de encantamiento*, allí el padre dice: "*vení, vení*" y le pide que se ubique al lado de la ilustración de la niña y el niño en la sociedad de consumo. Le saca fotos con su celular. Luján hace girar el exhibidor en el que va apareciendo una historieta.

Antes de salir, Hugo se detiene y saca dos fotos más. Una, a la ilustración que corresponde a un /a fumador/a⁸¹ en el espacio *Mercado de placeres* y otra al torso transparente que contiene cigarrillos en su interior. A continuación salen juntos de la exhibición.

La dinámica de recorrido de la niña de esta familia se centra en acciones principalmente motrices y lúdicas. Luján se mira al espejo, manipula los

⁸¹ Se trata de una imagen en la que el género no aparece definido unilateralmente. Al observarla algunas personas le asignan atributos femeninos y otras, masculinos.

exhibidores y se divierte a través de la acción corporal. No lee los textos. Su padre tampoco lo hace. Se dirige a su hija, siempre sonriente y de modo muy cariñoso. Lo hace para alentarla a seguir jugando o para retratarla en una fotografía. Los dos recorren el espacio a un ritmo que podría considerarse vertiginoso. No conversan sobre ninguno de los temas de la exhibición en particular. Él se detiene a fotografiar con su celular una ilustración y un exhibidor referidos al consumo de cigarrillos. Probablemente porque esa problemática lo interpela de algún modo.

Según los modos en que sus cuerpos⁸² circulan por las exhibiciones, pueden identificarse diversas tipologías de visitantes. Algunas/os son más metódicas/os y lineales en sus recorridos porque quieren verlo todo. Otras/os, se mueven en el espacio de modo aleatorio y alternando el sentido de su circulación. Están también quienes prefieren darse una vuelta por el museo siguiendo un circuito y luego se van. Finalmente, las personas que recorren "saltando" de un lugar a otro. Verón y Lavasseur (1991), las/os llamaron visitantes hormiga, mariposa, pez y langosta respectivamente de acuerdo a las maneras en que se desplazan por el espacio museal. El de Luján y su padre, es un recorrido al estilo de los visitantes langosta, que saltan de un punto al otro, dejándose llevar principalmente por la diversión y el disfrute de lo que sucede en el aquí y el ahora. También por los estímulos visuales e interactivos que la exhibición propone. Es similar a los trayectos realizados por otros grupos (FAMILIAS 17, 23, 25, 26, 32, 35). Suelen ser recorridos cortos en los que suceden pocos o nulos intercambios dialógicos entre las y los integrantes del grupo. Cuando alguna/o de las/os integrantes lee algo, lo hace rápidamente, en silencio, sin compartir la lectura con los otros miembros del grupo. Estas caminatas se caracterizan por el paso y la mirada rápidos y por detenerse en algún punto, especialmente cuando se propone alguna actividad que invita a la actividad compartida o a la interacción.

⁸² La noción de cuerpo trasciende aquí el contorno del individuo, concebido como organismo o como envase y es comprendido en estrecha dependencia con las prácticas sociales y culturales de las que forma parte (Galak, 2010).

Al entrevistar a Hugo y a Luján (FAMILIA 5), sucede la siguiente conversación:

Entrevistadora: *¿Hay algo de lo que vieron que les gustó más?*

Hugo: *El avión*⁸³

Entrevistadora: *Ah, el avión ¿Y subieron al avión?*

Hugo: *Sí*

Entrevistadora: *¿Y de este espacio que acaban de recorrer recién?*

Hugo: *Me llamó mucho la atención el tema de los cigarrillos adentro de la persona.*

Luján: *A mí también.*

Entrevistadora: *¿Y qué fue lo que les llamó la atención de eso?*

Hugo: *Y... el fumar. El fumar es malo, ¿no?*

Luján: *A mí me llamaron la atención estos dibujos de las personas (dice señalando en la cartilla la fotografía de unas ilustraciones de Bernasconi).*

Hugo: *A mí también. Yo les saqué una foto a esos.*

(Allí se interrumpe la entrevista porque Hugo recibe una llamada).
Continuando con la conversación:

Entrevistadora: *¿Y hubo algo con lo que no hayan estado de acuerdo o que les haya molestado?*

Hugo: *Había algo raro, allá en el fondo. Había una escalera, tipo con pastos. Eso me llamó la atención.*

Entrevistadora: *Ah ¿quierés saber qué era eso?*

Hugo: *Sí*

Entrevistadora: *Es un espacio de lectura. Mucha gente se sienta ahí en la escalera y se queda leyendo los cuentos que hay en ese sector.*

Hugo: *Ah, mirá.*

⁸³ Se refiere a un avión ubicado en el predio, que forma parte de una de las propuestas comerciales de la República de los Niños denominada Museo Histórico de la aviación.

El relato de Hugo se centra en el señalamiento de objetos y espacios (el torso, las imágenes que fotografió o la escalera alfombrada), más que en una reflexión sobre los temas que se abordan en la exhibición. Es, muy probablemente, la dificultad de hacer una lectura que vaya más allá del reconocimiento de lo que observa, lo que le imposibilita detenerse y conversar con su hija acerca de aquello que propone el relato museal. Aunque Hugo, la alienta y acompaña, ese acompañamiento consiste más en el acto de compartir la visita con ella que de transformar esa experiencia en una oportunidad para el intercambio de ideas, percepciones y la transmisión de conocimientos. Es que el demorarse tiene que ver con la posibilidad de profundizar sobre los significados y los sentidos ya sea para apropiarse de ellos o para confrontarlos. Para avanzar, de la designación de lo sensible hacia la construcción de significados y sentidos, se requieren ciertas claves de lectura que permitan dirigirse hacia una interpretación mayor. Cuando una exhibición excede los intereses o las posibilidades de aprehensión de un/a visitante, entonces éste/a se detendrá menos tiempo en descifrar su relato.

Las/os adultas/os que consideran que la visita al museo puede tener una dimensión pedagógica, suelen demorarse más tiempo y adoptar actitudes más activas en la interacción con las/os niños para potenciar sus experiencias educativas (Gaskins, 2016). Por otra parte, cuanto menos familiarizadas/os se encuentren las/os visitantes adultas/os con la visita a museos y exhibiciones, menos inclinadas/os se sentirán por introducir a sus hijas/os en esa práctica cultural. Los modos de mirar, recorrer, conversar y actuar en el museo deben ser leídos en clave social, puesto que lo social se inscribe en el cuerpo y en las prácticas culturales, a través de los *habitus* comprendidos como estructuras sociales internalizadas. Como se señalaba en el capítulo anterior los *habitus* son al mismo tiempo sistemas de esquemas de producción de prácticas y representaciones adquiridas por medio del aprendizaje, convertidas en disposiciones permanentes que se asocian a maneras de ver, hablar, de caminar,

sentir y pensar (Bourdieu, 1988; 1991). Recorrer un museo no es solo ingresar en él para observar o interactuar con sus piezas. Se trata más bien de un sistema ritualizado de acción social, inducido además por el modo en que se facilita o entorpece el acceso, la manera en que se presentan las piezas, en que se recibe a las/os visitantes, se guían sus pasos por itinerarios determinados, se pautan sus comportamientos y modelan sus percepciones (García Canclini, 2001).

Una lógica distinta de visita sucede en otros grupos (FAMILIAS 7, 10, 13, 14, 15, 20, 24, 27, 28, 30, 40). Un ejemplo de ello es la familia conformada por una mujer y dos niñas de entre 12 y 14 años aproximadamente (FAMILIA 20), que recorren la exhibición durante ocho minutos con la siguiente dinámica:

Inician por el espacio denominado *Mercado de "placeres"*. Se detienen las tres juntas a observar en detalle las ilustraciones de la familia desmedida que se encuentran en ese sector. Una de las niñas se aparta del grupo para observar el exhibidor sobre consumo de alcohol e inmediatamente llama a sus acompañantes para que lo vean. Luego la mujer adulta les lee en voz alta el texto sobre uso, abuso y dependencia de drogas. A continuación la niña de 14 abre un cajón y comienza a leer de manera silenciosa cada uno de los textos con imágenes sobre el consumo de *paco* (pasta base de cocaína). Apoya los carteles sobre una mesa, llama a la otra niña y le dice: "*Mirá, vení, léelos*". Una de las niñas hojea el *Menú del día* mientras que la otra lee en voz baja los comentarios escritos, en los *post-it* (notas) de ese sector, por otras/os visitantes. Luego, con curiosidad, la niña de 12 se dirige hacia el exhibidor que dice *El silencio no siempre es salud*, lo abre y lee su contenido de manera silenciosa. La mujer lee los textos del exhibidor sobre consumo de alcohol y dice en voz alta a las niñas: "*Está bueno*". Las tres juntas vuelven a pararse frente a las ilustraciones de la familia desmedida. La niña de 14 señala el cartel en el que se invita a mirar un video para conversar utilizando un código QR. Refiriéndose a las ilustraciones les pregunta a sus acompañantes "*¿Ustedes que interpretan?*". Se quedan conversando sobre las imágenes, mientras van señalando sus detalles.

Esa dinámica se repite en los otros espacios de la exhibición. Este grupo, que recorre al estilo de las/os visitantes mariposa que van alternando el sentido de la circulación, funciona de modo cohesionado. El acto de detenerse en cada exhibidor puede asociarse a la “necesidad” cultural de tener una experiencia compartida. Juntas o separadas por momentos breves, la mujer y las niñas de este grupo interrumpen su tiempo de caminata y se detienen aleatoriamente en distintos puntos. Se demoran en algunos exhibidores, los accionan, leen los textos, señalan aquello que les llama atención y se buscan entre sí para leer, observar algo o conversar.

En los recorridos de estos grupos, la demora puede asociarse también a la idea de *tiempo suspendido* (Kohan, 2014), como un tiempo abstraído que encuentra su motivo de ser fuera de sí mismo. El paseo implica un empleo del tiempo que puede convertirse en una experiencia mayor en la medida en que pone en juego los recuerdos, la imaginación, la atención, la relación con la vida y la existencia propia, la comunicación con otras personas, el pensar, el hacer (Morey, 2004). “Perder el tiempo” implica desde éstas perspectivas, detenerse y abrir a la posibilidad de pensar en una lógica diferente, que funcione “...*con otros registros, bajo otros principios y criterios, otros modos de una construcción pedagógica abierta y en movimiento*” (Redondo 2016, p. 161). En un sentido similar, la noción de *experiencias fluidas* (Csikszentmihalyi y Robinson, 1990) describe aquellas situaciones en las que las y los visitantes pierden la noción del tiempo y se dejan llevar por aquello que una exhibición propone. Ya sea porque se sienten involucradas/os con los temas que se presentan, encuentran desafíos cognitivos y/o emocionales, se conectan con algo que las/os saca de la cotidianidad o encuentran placer al realizar ciertas actividades.

Detenerse en un espacio y demorarse allí para observar, participar y conversar es una práctica que no puede escindirse de sus condiciones de posibilidad. A diferencia de las necesidades primarias, las “necesidades” culturales son producto de la educación y tienden a redoblarse a medida que se satisfacen

(Bourdieu y Darbel, 2004). Los tiempos desiguales de permanencia en la exhibición deben leerse en estrecha relación con otras desigualdades educativas y sociales.

Finalmente, como señalamos con anterioridad, muchas acciones de transmisión en el museo se asociaron a la participación activa de las mujeres adultas que acompañaron a las/os niñas/os en sus recorridos, durante tiempos más prolongados que la mayoría de los varones. Aunque el análisis de los efectos diferenciales entre la cantidad y calidad del tiempo invertido por las mujeres respecto del invertido por los varones sea tal vez imposible de cualificar, es factible imaginar que esto pueda traducirse en un beneficio educativo y social diferencial sobre las/os niñas/os que mantuvieron intercambios activos con mujeres, respecto de aquellas/os que lo hicieron con varones más pasivos.

Fotografiar y fotografiarse

Muchas veces, en las visitas analizadas, el acto de detenerse se asoció a la toma de fotografías y *selfies* o autorretratos con celulares. Retratarse en las exhibiciones con dispositivos móviles es una práctica social que viene creciendo progresivamente. Son muchos los museos que, incorporando ese ritual a su dinámica, han propuesto consignas lúdicas y para la participación en las que se invita a las y los visitantes a retratarse de diversos modos.⁸⁴

Cuando las cámaras de fotos no eran tan accesibles como en la actualidad, las fotografías familiares eran el resultado del trabajo de fotógrafos de estudio o se obtenían a modo de *souvenirs* o recuerdos, por ejemplo en lugares asociados a paseos o vacaciones. Con la masificación de las cámaras fotográficas como objetos de consumo, dentro de las familias de clase media comienzan a

⁸⁴ Existe incluso un museo denominado *The Museum of Selfies* <http://themuseumofselfies.com/> que propone, a partir de equipamientos interactivos, explorar la historia y la emergencia de la *selfie*, como práctica cultural.

producirse cambios en los usos y maneras de fotografiar permitiendo retratar escenas y eventos que con anterioridad no hubieran sido posibles (Cafasso, 2014). También de registrar ciertas escenas que con anterioridad no hubieran tenido el estatus de fotografiables.

Las oportunidades actuales de reproductividad técnica, que incluyen la posibilidad de tomar varias fotografías digitales con teléfonos celulares, editarlas y circularlas rápidamente, suprimen el carácter irrepetible y único de la fotografía, quitándole de algún modo lo que Benjamin (1989) denominó, el *aura*⁸⁵ de una obra de arte, al mismo tiempo que permiten un acceso de alcance masivo, la emergencia de nuevas posibilidades estéticas y de sociabilidad.

En "Pequeña historia de la fotografía" Benjamin manifiesta una entrañable añoranza por la pérdida de esa experiencia aurática que todavía se conservaba en las primeras fotografías. En ese entonces, las placas requerían una prolongada exposición al aire libre, por lo cual los modelos debían prepararse para retirarse del mundo, se sumergían profundamente en ese instante y permanecían largamente en una pose. Por eso, las fotos ejercían sobre el espectador un efecto más perdurable y penetrante. La fotografía todavía no se había convertido en un mero instrumento, esto sucedió con las fotos posteriores que retenían un instante para luego exhibirlo en los diarios o en los aparadores de las casas de familia. Las primeras fotografías, en cambio, se divulgaban en círculos estrechos y eran contempladas con asombro y misterio como pequeños recortes de un mundo todavía no desencantado (Di Pego, 2008, p. 2).

La superabundancia visual que se produce a partir de la presencia de cámaras en los teléfonos móviles con acceso a Internet, ha sido denominada como *postfotografía*, entendida como el fin del modo en que hemos venido

⁸⁵ El aura es "una trama muy particular de espacio y tiempo: irrepetible aparición de una lejanía, por cerca que ésta pueda estar" (Benjamin, 1989, p. 75). Está constituida básicamente por tres elementos: (1) su singularidad, es decir su unicidad o su "existencia irrepetible" (2) su autenticidad, que se manifiesta "en el aquí y ahora del original" y (3) su inmersión en la tradición, que configura "el modo y manera de su percepción sensorial" (Di Pego, 2008, p. 2).

comprendiendo la fotografía (Fontcuberta, 2016). Un cambio fundamental es la desaparición de su pretensión de reflejar la veracidad. La tendencia es utilizar la fotografía para reflejar cómo queremos que algo sea, más que para dar testimonio de cómo es nuestra vida en realidad. En este punto la captura de imágenes parece estar menos interesada por registrar un acontecimiento dado para la posteridad que por mostrar, en el presente, nuestra presencia en ese acontecimiento. La *postfotografía* implica una hiperinflación de las imágenes sin precedentes en la que los sujetos, devenidos en *homo photographicus*, se caracterizan por la producción masiva de imágenes en las que su contenido parece importar menos que su socialización.

Pierre Boudieu (2003), analizó el ritual de la toma de fotografías como práctica cultural. Aun cuando la práctica de fotografiarse con dispositivos móviles no existía y el acceso a las cámaras estaba muy marcado por las posibilidades económicas asociadas a la posición social, su análisis de esta práctica sigue siendo vigente en varios puntos. Bourdieu, conectó este ritual con distintas acciones: por un lado, la protección del paso del tiempo y la fotografía, como aliada de la memoria, para la evocación de recuerdos del pasado, también la comunicación con las/os demás, la expresión de sentimientos, la realización de una/o misma/o, el prestigio social y la distracción o la evasión. La toma fotográfica refuerza la cohesión grupal, reformulando una especie de sentimiento de unidad que eterniza un tiempo importante de la vida colectiva:

... la práctica fotográfica existe -y subsiste- en la mayoría de casos, por su función familiar o, mejor dicho, por la función que le atribuye el grupo familiar, como pueda ser solemnizar y eternizar los grandes momentos de la vida de la familia, y reforzar, en suma, la integración del grupo reafirmando el sentimiento que tiene de sí mismo y de su unidad. Precisamente porque la fotografía de familia es un rito del culto doméstico, en el que la familia es a la vez sujeto y objeto (pues expresa el sentimiento de fiesta que el grupo se ofrece a sí mismo y refuerza al expresarlo), la necesidad de fotografías y la necesidad de fotografiar

(interiorización de la función social de dicha práctica) se sienten más vivamente cuando el grupo está más integrado, cuando atraviesa por su momento de mayor integración (Bourdieu, 2003, p. 57).

Los paseos familiares durante los fines de semana pueden ser comprendidos desde este enfoque, como momentos de revitalización y reacomodamiento de los lazos sociales cotidianos y en este sentido, de intensa actividad fotográfica. En ellos la toma de fotografías contribuye con la construcción de la memoria familiar ya que la referencia al pasado sirve para construir la identidad individual y grupal, mantener la cohesión interna, definir y reforzar sentimientos de pertenencia e incluso defender las fronteras del grupo (Cafasso, 2014). Puede contribuir también con la construcción de imágenes prototípicas asociadas a la noción “familia ideal”, que podrán hacerse visibles para otras/os, al ser compartidas en las redes sociales. Los paseos pueden ser visitas como momentos para registrar la experiencia de visita, en algunos casos fugaz, haciendo que ésta pueda quedar perpetuada en el tiempo como recuerdo o ser evidencia del presente “el aquí y el ahora”, capturando instantáneas de la salida familiar.

En el caso de las visitas analizadas en esta tesis puede decirse que aparecieron varias de estas posibles motivaciones.⁸⁶ Algunas veces se trataba de fotografías que buscaban retratar la experiencia familiar, principalmente asociada a los puntos en que se dieron los encuentros de tipo más lúdico y los que involucraban la puesta en juego del cuerpo, como en el caso del exhibidor, ubicado en el sector *Feria de apariencias*, en el que las y los visitantes pueden intercambiar a modo de máscaras, siluetas con partes de distintos rostros y variar

⁸⁶ Ignoramos si algunas de esas fotografías digitales fueron socializadas luego en redes sociales, ampliando su circulación, aunque podemos asumir que esto es probable, en la medida en que visitar lugares y compartir el registro de esa experiencia en Internet es una práctica social frecuente en la sociedad contemporánea. Sin embargo en esta tesis el análisis se limitará a la práctica de tomar las fotografías durante el recorrido por la exhibición y a comprender su producción y circulación en aquellos casos en que las y los visitantes nos hablaron acerca de sus sentidos en el marco de las entrevistas realizadas.

el aspecto de sus cuerpos colocándose delantales. La mayor parte de las fotografías grupales se dieron en ese espacio, señalando también que éste es el área en el que se dan las experiencias corporales de mayor intensidad. La toma fotográfica respondió a la lógica de la diversión, el juego y el placer producido al ver alterado el aspecto físico de sus cuerpos y rostros. Carina, la mamá de Lara de 12 años y su hermano Francisco de 8 (FAMILIA 14), tomó varias fotografías de su hija e hijo en ese sector. En la entrevista nos dicen:

Lara: *"me gustó lo de ponerse las boquitas"*

Francisco: *"¡a mí también!"*

Entrevistadora: *"¿por qué les gustó?"*

Lara: *"no sé, porque sí".*

Entrevistadora: *"¿qué les pasaba cuando jugaban con eso?"*

Lara: *"me di cuenta que me quedan bien los braquets"* (se ríe)

Francisco: *"A mí me pareció muy gracioso lo del bigote"* (se ríe)

Carina: *"les gustó jugar con su imagen. Creo que lo atrae es el juego con la imagen"*

En el desplazamiento por el museo, los cuerpos se convierten en el lugar de la experiencia.⁸⁷ El recorrido implica una experiencia kinestésica en la que la sensibilidad también se despliega. El tacto, la piel, la voz, el sonido, la mirada y la escucha se entrecruzan en el acto de deambular y relacionarse con las/os otras/os y con los objetos, usando el lenguaje y los gestos como medios de comunicación (Bárcena Orbe, Larrosa y Mèlich Sangrá, 2006). Muchas de las capturas de imágenes en ese espacio incluyeron *selfies* o autorretratos, individuales y

⁸⁷ Hace algunos años, en el marco de un proyecto de investigación en el que exploramos en Mundo Nuevo, UNLP acerca de las características de los equipamientos interactivos de ciencias que más atraían su atención, las y los visitantes señalaron aquellos que, de diversas maneras, implicaban involucrarse con su propio cuerpo: *"Lo que más me gustó es Tu voz viaja porque escucho mi voz"*, *"La burbuja porque te encierra"*, *"Los espejos porque me hacen ver gorda y petisa y alta y flaca"* (Pedersoli y otros, 2016).

grupales, en las que un miembro del grupo o bien extendía el brazo para tomar la fotografía y retratarse o retratar al conjunto, o utilizaba el espejo que se encuentra en ese sector, produciendo *reflectogramas* o fotografías en espejo. Se trata de una práctica fotográfica cada vez más frecuente, asociada a la necesidad de explorar nuestra presencia en el paisaje, autoexplorarnos o autoafirmarnos (Fontucuberta, 2016). En esos autorretratos, en gran medida actuados a partir de la construcción de una imagen, las personas se reconocen a sí mismas en su imagen corporal, mediando en la constitución de su propia identidad y en sus relaciones con las/os demás (Ardévol y Gómez Cruz, 2012).

En algunos grupos la toma de fotografías pareció convertirse más en un gesto vincular que en la captura de un momento solemnizador o recordatorio de una experiencia común.

Jorge de 50 años y Jazmín, su hija de 8 (FAMILIA 11) ingresan de la mano a la exhibición. Se detienen para observar a una familia que juega con las siluetas y delantales. Cuando la familia se retira de ese espacio Jazmín elige un delantal que lleva impreso el cuerpo de una mujer fisicoculturista. Jorge la ayuda a atárselo. Ella observa su imagen en el espejo. Él saca de un bolsillo su celular y mira unos mensajes de *whatsapp*. Al verlo con el teléfono, ella cambia rápidamente su actitud corporal, despliega una amplia sonrisa, coloca su mano en la cintura y posa para la cámara. Jorge le toma tres fotografías consecutivas.

Se trata del registro de un instante, de tres instantáneas, en el que las fotos que Jorge toma a Jazmín parecen responder a un modo comunicación y relación interpersonal cumpliendo un papel afectivo. Aunque Jorge no se incluye en esas fotografías, toma fotos de su hija, en el marco de un momento que ella parece estar disfrutando. Por su parte Jazmín, al igual que otras/os tantas/os visitantes adultas/os y niñas/os, posa para la cámara y, en esa acción la posición de su cuerpo y sus gestos se modifican. Se trata de una acción performática en la que se ponen en juego la gestualidad y las acciones corporales que tuvieron lugar a

los efectos de producir esa imagen. Es que, al sabernos fotografiadas/os, nos fabricamos inmediatamente otro cuerpo, nos transformamos por adelantado en imagen. De este modo, siendo conscientes de ese posar, es decir haciéndolo de manera activa, intentamos evitar de algún modo el riesgo de que la fotografía cree o mortifique nuestros cuerpos "*según su capricho*" (Barthes, 2006, p. 41).

En otras ocasiones, la fotografía se asoció a la necesidad de compartir algo de lo que se vio o se hizo con otras personas, familiares o colegas, que no estaban presentes durante el recorrido por la exhibición, buscando extender así la experiencia de visita hacia otro tiempo y lugar e involucrar a otros/as. Brisa de 12 años, recorre la exhibición junto a su mamá Roxana y su primo Ezequiel (FAMILIA 15). Cuando pasa por el torso repleto de cigarrillos⁸⁸ se detiene y toma una foto con su celular. En la entrevista sucede la siguiente conversación:

Roxana: "*ella sacó las fotos para el padre, del cigarrillo adentro del organismo*".

Entrevistadora: "*¿por qué?*"

Roxana: "*porque había dejado y empezó a fumar de vuelta*".

Entrevistadora: "*¿y fuma mucho?*"

Brisa: "*más o menos, sí*".

Entrevistadora: "*¿y pensás que eso le puede servir, esa imagen, esa foto que vos le vas a llevar?*"

Ezequiel: "*no*" (se ríe)

Entrevistadora: "*¿y vos por qué la sacaste?*" (Dirigiéndose a Brisa).

Brisa: "*para mostrarle, que sé yo, para tener*".

Entrevistadora: "*¿y se la vas a mostrar a tu papá?*"

Brisa: "*sí*"

⁸⁸ Se trata de uno de los exhibidores más fotografiados y el más señalado por niñas/os y adultas/os, debido el impacto visual que provoca el efecto de la acumulación de cigarrillos en el interior del modelo del cuerpo humano.

Romina de 39 años recorre la exhibición junto a su madre, su padre y sus dos hijas (FAMILIA 10). Al iniciar se detiene, mientras el resto del grupo continúa con su recorrido. Con su celular toma fotos de una de las paredes ubicadas en el acceso a la exhibición. En la pared que ella fotografía aparecen, desordenadas, en diversos tamaños y colores, las palabras: *comprar, acumular, descartar, estirar, parecer, rellenar, ilusionar, poseer, arriesgar, ser, existir, pertenecer* y debajo de éstas un gran código de barras. Después de tomar la foto, la envía a alguien a través de *whatsapp*. Cuando la entrevistamos, Romina nos cuenta:

Romina: *"Yo soy docente, de educación física. Me pareció interesante. Incluso le saqué una foto a esta parte de acá (señala la fotografía en el cuadernillo que le ofrecemos para rememorar la experiencia de visita). Se la mandé a la directora del colegio. Y le dije: me encanto esto para tener como en la entrada. Soy la profesora, no soy ni coordinadora ni nada y le saqué foto porque me pareció como una forma de transmitir dichos como muy importantes para dejar en cada familia. Y le saqué la foto como para mostrarle la idea y le dije: esto estaría bueno que lo tengamos en la puerta del colegio como para bajar algunos mensajes que a veces... [sic.]. Son diferentes frases que había pero me pareció, como que cada una dejaba algo, ¿no? Como que estaba enfocada en diferentes cosas. Y hoy en día, no sé, vivimos en un mundo de tanta violencia y el tema de los valores y los chicos, que bueno, dejar, aportar algo es importante".*

Se trata en estos casos de usos de la fotografía en los que se busca compartir un mensaje o transmitir una idea. También, como en el caso de la fotografía del torso con cigarrillos, capturar una evidencia que ayude a explicar o convertirse en una prueba de verdad respecto de algo que se pretende transmitir a otras/os. Por su parte, en el caso de Brisa, vemos cómo se invierte el esquema según el cual son las personas adultas las responsables principales en la transmisión de conocimientos. Aquí es ella quien busca con la captura de una fotografía, enseñar algo a su padre, invitarlo a reflexionar, poniendo en evidencia

que, con su mirada, las niñas y los niños pueden enfrentar el universo de las/os adultas/os buscando interrogarlas/os, interpelarlas/os, pidiendo correspondencia, acciones y respuestas (Larrosa, 2006b).

En la toma fotográfica fueron una vez más las mujeres de los grupos las que tuvieron la iniciativa principal a la hora de capturar imágenes de la visita familiar. Aunque los varones adultos de distintos grupos también tomaron fotografías, lo hicieron mayormente cuando no hubo otras/os adultas/os acompañando el recorrido, por ejemplo cuando se trataba de padres solos con sus hijas/os. La mayor parte de los varones adultos que tomaron fotografías, no retrataron tanto la experiencia de visita sino que, se centraron en la fotografía de objetos, textos y exhibidores (FAMILIAS 8, 19, 28, 33, 34). Es que las mujeres parecen ser, una vez más, las *"encargadas de mantener las relaciones"* (Bourdieu, 1997, p. 132) asumiendo la responsabilidad principal por contribuir, con la toma fotográfica, a la consolidación e institución de la unidad familiar. Es el caso de Sandra y Silvia quienes fueron, en su grupo (FAMILIA 27), las dos mujeres/madres que alternadamente tomaron distintas fotografías durante el recorrido:

El grupo ingresa a la exhibición por el espacio denominado *Feria de Apariencias*. Mientras Martina y Emilia (las niñas del grupo, hijas de Sandra y de Silvia respectivamente) participan de una de las actividades Silvia, sin que ellas lo perciban, les saca fotos con su celular. A continuación todas/os juegan con las siluetas de bocas y caras sobre sus rostros, a modo de máscaras. Silvia dice con entusiasmo: *"Yo saco las fotos"* y prepara su celular mientras los otros cuatro integrantes del grupo (su hija, la amiga de su hija y la madre y el padre de ésta) posan junto al espejo. Sandra saca la foto y dice: *"Esperen, salió mal"* y Sandra le indica entonces. *"Sacá otra, sacá otra"*. Luego de sacar la foto dice Silvia: *"Ahora una selfie"* y se suma al resto para quedar incluida en la foto grupal, que toma colocando su celular frente el espejo. A continuación toman los delantales con cuerpos esbeltos que se ubican en otro exhibidor. Sandra dice en voz alta en referencia a su marido *"Éste es para Roberto"*. *"Roberto, ponete esto"*. Martina,

la hija de Sandra elige un delantal y le dice "*Ma, ponete éste*". Emilia, acomoda el delantal de su papá y Silvia saca nuevamente una foto de los otros cuatro. Mientras lo hacen se ríen y bromean sobre su aspecto. A continuación Silvia se pone un delantal y Sandra le saca fotos. Silvia le dice entonces "*Mostrame, mostrame*" y Sandra le acerca el celular para que vea.

Más adelante, en el espacio *Mercado de placeres*, Roberto abraza el torso con cigarrillos, como si se tratará de un amigo y sonríe. Sandra le toma una foto con su celular y le dice: "*Antes fumabas tres, ahora seis*" (en referencia al texto que acompaña el torso, en el que se indica, *Si fumas tan solo tres cigarrillos por día, en un año fumaste todo esto*).

Siguiendo el recorrido Silvia retrata a Martina y a Emilia mientras escriben con tizas sus opiniones en el mural referido al consumo de marihuana. Las niñas no posan. Ella registra, una vez más, el momento en que ellas participan de la actividad, estando ambas de espaldas a la cámara.

En el grupo conformado por Carina de 41 años, Pablo de 42 y su hija e hijo Lara de 12 y Francisco de 8 (FAMILIA 14), es también la madre quien toma las fotografías:

Carina busca algo en su bolso mientras su hijo se prueba las siluetas de bocas y rostros. Saca del bolso su celular y dice: "*¡A ver!*" Saca fotos y le dice a su hijo "*¿cuál es el que más te gusta Juan?*" (En referencia a los delantales) "*¿Lari, a vos cuál te gusta más?*" (dirigiéndose a su hija) "*Lara mirate al espejo sentate, Fran agáchate, Lara quedate quieta... ¡mírenme!*". Pablo observa a la mujer y a los chicos mientras ella les saca fotos.

Lara se dirige hacia la ilustración de Bernasconi que se encuentra en ese espacio. Carina sigue sacando fotos. Pablo se pone un delantal y su hija lo ayuda a atárselo. Carina le saca fotos a Pablo con el delantal mientras él le dice "*¿Me ayudás a sacármelo?*". La mujer se coloca un delantal y se saca una *selfie*. "*¡Larita!, vení acá con nosotros*" le dice a su hija Lara que se adelantó en el recorrido respecto del resto del grupo para ir sola hacia otra actividad.

En otro de los grupos (FAMILIA 6) la madre dice en voz alta: "*¿vamos a sacarnos una foto en el espejo?*," pero no obtiene respuesta ni de su pareja ni de sus hijos, de modo que decide continuar su recorrido y dirigirse sola hacia otra actividad. Como se observa en estas dos últimas escenas, la toma de fotografías tampoco está exenta de negociaciones entre los miembros de la familia. Tomar la foto supone que se establece cierto vínculo de poder entre quien acciona la cámara y produce una imagen de las/los otras/os, al mismo tiempo que, elegir salir en la foto o salirse de ella implican modos de estar y posicionarse en relación con el grupo con el que se recorre.

Conversar y callar

Los recorridos familiares por la exhibición estuvieron atravesados por distintas conversaciones. Algunas relacionadas con lo que ésta proponía y otras no. La conversación en el museo es una práctica social compartida que puede presentarse como lugar para la aparición de lo nuevo, lo desconocido, donde las ideas pueden expresarse permitiendo a los miembros del grupo construir su propio conocimiento, comprensión, significado y sentido. La conversación es el lugar para el pasaje de la información a la generación nueva, a los más jóvenes. Una transmisión que puede habilitar y autorizar la transformación. Un espacio de intersección entre lenguaje, cultura y poder, (Foucault, 1991; Fairclough, 1995) en el que aquello que se dice o no se dice trascienden lo referencial e implican la reproducción y transformación de conocimientos, identidades sociales y posiciones en el mundo.

Las conversaciones son objeto de estudio frecuente en el campo de la educación en museos.⁸⁹ Doris Ash (2003) analizó los diálogos de los grupos

⁸⁹ Las conversaciones, como parte de las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí, son también investigadas como parte de las mediaciones fundamentales para la construcción de conocimientos en las aulas.

familiares en los museos de ciencias. Siguiendo los aportes de Vygotsky y la categoría de zona de desarrollo próximo, su perspectiva pone el foco en los diálogos que suceden en la co-construcción de conocimientos entre madres, padres e hijas/os a través del lenguaje como un medio de negociación para enseñar y aprender. Ella asume que las niñas, los niños y las personas adultas proponen diferentes áreas de interés o experticia para la negociación dialógica y que los miembros de la familia usan sus habilidades interrogativas en diálogo con otras/os (preguntando, interpretando, etc.) para explorar sobre los asuntos que les interesan. Así analiza los temas que proponen las niñas y los niños y las habilidades para preguntar que usan las familias, construyendo sentido sobre los contenidos científicos.

En el museo de ciencias *Exploratorium* de San Francisco, Sue Allen (2002) estudió las conversaciones de las y los visitantes buscando caracterizar y cuantificar aprendizajes. Así definió la existencia de conversaciones de distinto tipo y estableció cinco tipologías. Las perceptivas, asociadas a la identificación de un objeto o tema, su nombramiento o caracterización general; las conceptuales, referidas a las interpretaciones cognitivas; las estratégicas, asociadas a los modos en que puede realizarse algo, ya sea mirar o manipular un equipamiento, las afectivas, relacionadas con emociones positivas o negativas como placer, displacer, sorpresa, intriga y las conectivas, vinculadas a las conexiones con el conocimiento, con la propia vida o con algo que se vio antes en la misma exhibición.

Por su parte, Leinhardt y Knutson (2004) estudiaron los aprendizajes asociados a las conversaciones que suceden entre visitantes que recorren museos y exhibiciones de manera compartida. La tesis central de sus investigaciones es que el aprendizaje en los museos se encuentra fuertemente influenciado por: la *identidad* de las y los visitantes, el *ambiente de aprendizaje* y el *involucramiento explicativo* durante la visita. Leinhardt (2014) desarrolla lo que denomina MAM

(Modelo de Aprendizaje en Museos) para explicar el peso de aquellas variables en el aprendizaje. El núcleo duro de su modelo se centra en el análisis de las conversaciones referidas a los contenidos de la exhibición. Identifica distintos tipos de conversaciones y las clasifica por categorías según una serie de niveles. En el extremo inferior ubica las conversaciones referidas al listado o identificación rápida de lo que se observa y en el superior las que involucran una síntesis, explicación y elaboración conversacional.

En este modelo el aprendizaje es medido según la extensión y elaboración de las conversaciones que tienen las y los visitantes, al ser comparadas antes y después de la visita. Cuando luego de recorrer una exhibición tienen conversaciones más profundas y más largas sobre un tópico particular, entonces se las considera como indicadores del aprendizaje en el museo. La posibilidad de conversaciones más elaboradas se asocia al tiempo de visita ya que, cuanto más tiempo pasen las y los visitantes discutiendo los contenidos y temas de la exhibición, se asume que aprenderán más. Se espera que, luego de este tipo de experiencias de conversación elaborada, las y los visitantes puedan compartir emociones, enumerar más ejemplos, analizar con más detalles sus observaciones y experiencias, conectar entre sí temas asociados a la exhibición o fuera de ella y aumentar su poder explicativo acerca de objetos, procesos o fenómenos. Aunque no sea objeto de esta tesis medir o cuantificar los aprendizajes, aportes como el de Allen, Leinhardt y Knutson son centrales para comprender algunas de las variables que se ponen en juego en el acto de conversar en el museo, en tanto práctica de transmisión educativa, atravesada por una fuerte carga afectiva y de construcción de lazos sociales orientados a la filiación de las nuevas generaciones.

En coincidencia con los estudios de Leinhardt y Knutson (2004) y Leinhardt (2014), no todas las conversaciones de las familias analizadas en el marco de esta tesis refirieron a las temáticas propuestas por la exhibición. A veces ésta fue el contexto que disparó otras ideas y actividades, como en el caso de la FAMILIA 8 en la que el exhibidor con las siluetas de rostros para sacarse fotos hizo pensar a

una madre que esa podía ser una buena opción para el cumpleaños de 15 de su hija, o la FAMILIA 34 que jugó con las lupas puestas a disposición para observar en detalle las ilustraciones de Pablo Bernasconi, pero las uso para aumentar el tamaño de sus ojos y tomarse fotografías graciosas. Esas escenas ponen en evidencia los distintos modos en que las y los visitantes pueden hacer conexiones creativas con la propuesta que se les presenta. Creativas en el sentido de que toman caminos que no habían sido previstos por quienes diseñan las exhibiciones. Sucede que las conversaciones en el museo se dan también, aunque de manera asincrónica, entre las/los diseñadoras/es de las exhibiciones y las/os visitantes, puesto que las/os primeras/os buscan delinear una serie de experiencias a partir del relato puesto en juego en el museo, mientras que las/os segundas/os conversan con ese relato en los mismos sentidos, o en otros diferentes de los imaginados por aquellas/os.

Como se señalaba en el apartado anterior hubo situaciones en las que las familias conversaron nada o muy poco.⁹⁰ Decíamos que este hecho debe ser leído en términos de desigualdades educativas, de posibilidades e imposibilidades de acceso al contenido en juego y de las diferencias en la participación de las/os adultas/os asociadas al género. Esto puede deberse también a que algunos grupos pasaron por la exhibición como a vuelo de pájaro, pareciendo ingresar al espacio más guiados por el interés de ver en qué consistía la propuesta, que de demorarse allí para participar en ella. En otros grupos sucedió que sus integrantes se detenían en distintos puntos observando, manipulando, haciendo una lectura silenciosa de las consignas y textos de manera individual y compartiendo una sonrisa, una mirada, o un razonamiento general como: *“Acá es sobre la obsesión por la estética”*, dice una abuela a sus nietas e hija (FAMILIA 10).

⁹⁰ Cabe destacar que los silencios son también un modo de comunicación e intercambio con las otras/os. Aunque el análisis de los silencios, exceda los límites de esta tesis, será un desafío considerar esta perspectiva en estudios futuros.

Hubo muchas conversaciones en las que se pusieron en evidencia *identificaciones personales* (Allen, 2002; Leinhardt y Knutson, 2004; Leinhardt, 2014) con algunos de los temas de la exhibición. Eso sucedió, la mayor parte de las veces, frente al torso de los cigarrillos. También frente el exhibidor que propone elegir seis números al azar y frente a la historieta circular en la que un niño en un supermercado llora desconsoladamente para obtener un juguete, su madre lo compra, el niño lo usa, lo descarta y la escena vuelve a comenzar. Lo mismo sucedió frente a algunas de las ilustraciones de Pablo Bernasconi referidos a distintos consumos en la sociedad contemporánea. Algunos de esos comentarios asociados a la identificación personal fueron:

- “¡Mirá ahí está Nico!” dice una abuela a su nieto mientras observan la fotografía de una niña jugando aislada con una Tablet (FAMILIA 40).
- “¡Mirá, éste se lo tenemos que mostrar a la tía Pitu!, ¿Viste todo lo que fumás en un año si fumás tres cigarrillos al día?, le dice una madre a su hijo”(FAMILIA 4).
- “¡Como Susana!”, les dice Cecilia a sus hijos Octavio y Agustina frente a la ilustración de Bernasconi en el espacio *Feria de apariencias*, en la que aparece una mujer exuberante, cuyo cuerpo fue intervenido con varias cirugías estéticas (FAMILIA 3).

En algunas familias, la identificación personal con los temas propuestos, provocó conversaciones orientadas más por una pretensión aleccionadora, que por la necesidad de promover una reflexión crítica respecto de las problemáticas abordadas. En el sector *Fábricas de encantamientos*, destinado a llamar la atención sobre las/os niñas/os como objetos y sujetos de consumo y visibilizar los modos en que el mercado moldea las subjetividades infantiles, se dieron escenas recurrentes en las que las/os adultas/os tendieron a responsabilizar a las/os niños por sus prácticas de consumo.

- *“¿Viste que los nenes lloran para conseguir algo? Si los papás dicen que no se puede, no se puede”,* le dice una madre a su hija (FAMILIA 30).
- *“¿Ves que siempre quiere otra cosa y no se da cuenta que puede jugar con lo que ya tiene?”,* señala una madre a su hijo frente a la historieta giratoria (FAMILIA 31).
- *“Comprame, te compro. Éste sos vos Bruno, esto es lo que vos hacés en la calle”,* lee una madre a su hijo e hijo, en voz alta, frente la historieta circular sobre consumo desmedido de juguetes. (FAMILIA 34).
- *“Mirá lo que pasa si comés mucho Mc. Donalds, mucha papa frita, mucha comida chatarra ¿viste? Las adicciones son malas”* (una madre a su hijo mientras observaban juntos con lupa una de las ilustraciones de Bernasconi que refiere al consumo de comida chatarra en la infancia (FAMILIA 4).

Como se verá más adelante, en el próximo capítulo, estas escenas nos hablan también de la necesidad de revisar el relato museográfico de la exhibición, de modo que éste pueda visibilizar mejor el impacto de las publicidades y los mandatos del mercado en la sociedad de consumo, así como las responsabilidades de las/os los adultos en relación con las prácticas de consumo de las generaciones más jóvenes.

El enfoque de estudios como los de Ash, Allen o Leinhardt constituye un aporte central en la comprensión de los aspectos educativos y sociales, asociados a las conversaciones en los museos. Sin embargo se vuelve necesario trascender el estudio de los procesos de significación y resignificación simbólicos que surgen de las interacciones discursivas como prácticas sociales en estas instituciones (Almeida Martínez y Mitjáns 2014). También, comprender la experiencia museal en el contexto de la vida integral de los sujetos, es decir antes y después de sus visitas al museo (Bizerra, y Marandino, 2009). Respecto del *significado y el sentido* se vuelve necesario, más allá de lo cognitivo, comprender las maneras en que las personas se apropian de su cultura haciendo énfasis en los modos distintos del conocer y el para qué del conocimiento considerando que éste siempre está

condicionado por determinados escenarios históricos, políticos y culturales. Toda enunciación posee un carácter social. En un sentido acotado, ésta se asocia a la situación de interacción inmediata. A su vez, en uno más amplio, la enunciación está determinada por la organización social de los seres humanos (Batjin, 1998). Palabras del mismo *significado* en un contexto cultural pueden adquirir distintos *sentidos* para diferentes individuos.

Retomando estos aportes, analizaremos algunas escenas en las que sucedieron conversaciones intergeneracionales. Se trata de conversaciones caracterizadas por la narratividad, concebida por Benjamin como la *facultad de intercambiar experiencias*, en oposición a la idea de conversaciones como mero pasaje de datos o información. El intercambio a través del lenguaje, es más que un acto comunicativo. Implica, para quienes hablan, la puesta en juego de formas de pensar y acercarse al conocimiento de las/os otras/os y del mundo. Al compartir la experiencia del habla se construye también el sentimiento de pertenencia a esa familia en la que las/os hablantes se reconocen entre sí como miembros de una comunidad. En la narratividad existe una relación ente lo que somos y lo que sabemos. La narratividad configura la subjetividad y al mismo tiempo se transforma a partir de ella (Vignale, 2012).⁹¹

Martina y Sandra (FAMILIA 27) se detienen en el mural denominado *La marihuana puede ser la puerta de entrada al... debate. ¿Vos que opinás?* Martina de 12 años toma una tiza y escribe: *"Si te da miedo hazlo igual"*. Su madre, Sandra le pregunta cariñosamente: *"¿Martina, que quisiste poner? La frase que escribiste es espectacular, me encanta, pero fijate que está fuera de contexto"*. Le hace mirar el mural en su conjunto. Le muestra la consigna y le lee en voz alta algunas de las

⁹¹ Desde la perspectiva de la narratividad de Benjamin, el lenguaje no es la relación esencial entre las palabras y las cosas. El lenguaje nos configura, puesto que muestra nuestra relación singular con las cosas. Es esta revelación de las cosas en el lenguaje, lo que permite que tengamos experiencias, que acontezca para nosotros lo inesperado, lo innominado. Si la relación entre las palabras y las cosas fuese lineal, no habría novedad posible, las cosas podrían remitirse a la repetición, a la reproducción y no existiría la posibilidad de novedad o de creación (Vignale, 2012).

opiniones de otras/os visitantes en distintos globos de diálogo. *Martina, dice: "bueno, yo no sabía". Borra lo que escribió y escribe a continuación: "No fumes porque te hace mal. Martí"*

Una familia (FAMILIA 28) se detiene en el espacio denominado *Fábricas de encantamiento*. El padre le dice a su hija: *"Ah, mirá"* y señala la pared en la que, agrupada bajo el texto *Pequeños consumidores, clientes asegurados*, aparece una sucesión de fotografías de niñas y niños, desde bebés hasta jóvenes, con prendas de vestir y accesorios de Minnie y Mickey Mouse. En el mismo espacio, frente a la historieta giratoria referida al consumo y descarte desmedido de juguetes, el hijo mayor hace comentarios sobre el mecanismo para accionar el equipamiento y dice: *"si hacés esto, no te funciona (girándolo para un lado) pero si hacés esto sí (para el otro lado)"*. El padre, que está a su lado, le dice compartiendo su reflexión en voz alta: *"esto habla del consumismo"*. Y a continuación se acerca, a su hijo más pequeño y a su hija, que miran con lupas la ilustración de Pablo Bernasconi⁹² referida a la infancia en la sociedad de consumo, se pone de cuclillas para estar a su altura y les dice *"¿Vieron que lindo esto? ¿Ven que los cuerpos están formados por todas las cosas que tienen? Esto habla de lo que conversamos"*

⁹² La imagen objeto de sus miradas son una niña y un niño que, en aparecen en su materialidad atravesados metafóricamente por la sociedad de consumo de la que forman parte. Los juguetes en sus cuerpos están diferenciados por género; para niñas por un lado y para varones por el otro. Están amontonados apelando a la lógica del despilfarro y la obsolescencia inmediata. En el caso de la niña predominan juguetes vinculados al universo de lo que se considera femenino; ser dócil, maternal, delicada, frágil (cartera, corona, alas, peluches). La paleta de colores se inclina por los pasteles (rosa, lila, celeste) y las texturas que aparecen son suaves. En el caso del varón predominan colores oscuros e intensos (verde militar, negro, azul, rojo). Los objetos-juguetes que lo constituyen apuntan a la construcción de una identidad asociada al heroísmo, la fortaleza, la valentía (piernas de soldaditos, brazos de robot, fragmentos de súper- héroes). Algunos puntos en común entre ambos son la presencia de las tuercas mariposa giratorias en sus cabezas y de indicaciones cómo "presione aquí" o "colocar la batería aquí", con la intención de mostrar que se trata de sujetos fácilmente manipulables, cooptables por el mercado. También la presencia de puertos USB en sus rostros y otras partes del cuerpo, que funcionan a modo de metáfora, para mostrar que sus subjetividades están fuertemente atravesadas por el consumo de dispositivos tecnológicos (tablets, celulares, etc.) que posibilitan conexiones varias para recibir o enviar información. La niña y el niño de esta ilustración son el reflejo del *capitalismo infantil* (Bustelo, 2007), en el que las niñas y los niños, son despojados de sus derechos como ciudadanas/os en la medida en que se busca disciplinarlas/os como consumidoras/es, a través de la internalización subjetiva de los mandatos invisibles del mercado.

muchas veces, que todo el mundo cree que se necesitan cosas materiales para ser felices todo el tiempo”.

Laura de 41 años y Juampi de 9 (FAMILIA 24), se detienen en exhibidor sobre juegos y juguetes diferenciados por género.

Juampi: *“Ma, ¿me podés explicar esto?”*

Laura: *“¿Qué colores ves acá?”*, dice señalando las imágenes que aparecen en el lado exterior del exhibidor.

Juampi: *“Rosa y celeste”*

Laura: *“Te muestra por un lado una mamá con un bebé, (bajo la frase Que sepa coser, que sepa bordar) y un hombre con un arma (bajo el texto, Mambrú se fue a la guerra). Para nenas por un lado y varones por el otro”. “Abrí las puertas”*

Juampi abre las puertas del exhibidor y Laura le muestra las fotografías en las que se ve a nenas jugando con autitos y varones con bebetes. Lee en voz alta el texto interior que dice: *“Por juegos y juguetes no violentos y no sexistas”*. A continuación le explica: *“Que no sean sexistas quiere decir que cualquiera puede jugar con cualquier juego. Está muy bueno”*.

Nicolás de 10 años, su abuela y abuelo (FAMILIA 40) se detienen en el espacio *Maquinas de ilusiones* donde se aborda la temática del juego, la ludopatía y las promesas engañosas en la sociedad de consumo. Nicolás se para frente a la ruleta que invita a probar suerte. Cada vez que la gira, el resultado señala: *Seguí participando*. Luego se dirigen juntos hacia otro exhibidor que invita a elegir seis números al azar bajo la promesa de que es posible ganar un premio. Nicolás, mira a su abuelo y le dice: *“No lo entiendo”*.

El abuelo, se coloca a su altura, lo toma por la espalda y le dice: *“Mirá, elegí seis números y vas a ver que no lo vas a encontrar. ¡Mirá! Esto te está enseñando, ¿te das cuenta? Escuchame Nico, que vos aciertes es imposible, las posibilidades de que salga ese número son bajas. ¿Está bien? ¿Ves lo que dice? Que la posibilidad de ganar es una, en más de nueve millones. Es como encontrar una aguja en un pajar. Lo mismo que en la rueda (en referencia a la ruleta que manipuló antes).*

¿Qué te dice la rueda? Seguí participando. Es como cuando te sale en las tapitas de la Coca, es lo mismo. Es para que la sigas comprando”.

Carina se detiene a leer el cartel del espacio que dice *Feria de apariencias*. A continuación observa la ilustración de Pablo Bernasconi ubicada en ese espacio. Desde ahí ve el exhibidor *Trampas que atrapan* y dice en voz alta: “*Ahí hay algo para hacer*” Se dirige hasta allí con su hija Lara de 12 años (FAMILIA 14). Carina le dice: “*Mirá las publicidades*” y mientras juntas manipulan el exhibidor, Carina lee en voz alta: “*Menos arrugas en tan solo 60 minutos. ¡Probála!* (sobre una publicidad de crema para el rostro)” A continuación desplaza la tapa circular sobre la que aparece la publicidad y lee en voz alta: “*El mercado abusa del photoshop para vender sus productos. Manipula las imágenes prometiendo resultados irreales y exagerados*”. Luego, frente a la publicidad de alimentos *lighth* (queso, galletitas, yogurth) lee en voz alta: “*Bio lighth, nueva línea, más liviano, sin azúcar...*” Lara desplaza la tapa circular y Carina lee en voz alta para ambas: “*Si dicen que es natural y saludable, te lo venden mejor. Y no siempre es tan cierto*” Luego le dice a su hija: “*Está bueno esto, me gustó*” y se dirigen juntas hacia otro espacio.

En estas escenas, las voces de las personas adultas, predominan sobre las de las niñas y los niños. Sus diálogos están atravesados por relaciones de autoridad y poder, en las que existen asimetrías entre las/os participantes de las conversaciones, así como una desigual capacidad de controlar cómo los relatos son producidos, distribuidos y consumidos en el marco de un contexto socio-cultural determinado (Fairclough, 1995). Esas asimetrías pueden leerse desde una doble tensión. Por un lado, en su carácter reproductivo de la sociedad y la cultura, como parte de la posibilidad de las/os adultas/os de restringir y controlar las prácticas discursivas, por el otro, como la posibilidad de la transmisión concebida como un pasaje de conocimientos que implica “*...nuevas maneras de repartir el juego social, de redistribuir los patrimonios y las herencias culturales*” (Núñez, 2004a, p. 17).

Aquí las personas mayores disponen de una autoridad en la que ésta puede ser entendida, no en sentido restrictivo sino productivo. Se trata de la autoridad de aquellas/os que llegaron con anterioridad y que mandan, en la medida en que pueden poner a disposición y regular el acceso común a los conocimientos (Antelo, 2008). Desde esta última perspectiva, la transmisión puede pensarse, más que como *transporte de lo mismo* (Amengual, Cabot y Vermal, 2008), como garantía de construcción de lo común, en el que la voz humana es portadora de los sentidos de la existencia (Bubnova, 2006). Se trata de un pasaje que no es necesariamente lineal y mecánico, puesto que aquellas/os a quienes se dirige la transmisión son capaces también de ir más allá de sus condicionantes, de ejercer actos de resistencia y de construir nuevos significados y sentidos. Una transmisión lograda es aquella ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo. Consiste en preparar a las generaciones más jóvenes para los desafíos de la existencia, aun sabiendo que no se podrá evitar que sus caminos estarán rodeados de obstáculos, cuando intenten conciliar la historia pasada con sus deseos actuales (Hassoun, 1996).

El papel de las/os adultas/os que orientan y acompañan a las/os niñas/os se vuelve, en estas escenas, central. Al preguntarnos acerca de las marcas o huellas que puede dejar una visita compartida al museo, la idea de experiencia se conecta con la de afectos puesto que aquella puede estar “afectada” por diversas emociones. En las conversaciones entre las y los integrantes de las familias se evidencian algunos de los vínculos afectivos⁹³ que se juegan alrededor del conocimiento cuando estas personas adultas (madres, padres, abuelas/os, tías/os) se muestran atentas y receptivas a las experiencias que proponen las/os más pequeñas/os y son capaces de dejarse llevar por ellas. Estos lazos,

⁹³ Bourdieu nos recuerda que el afecto es producto de la labor de institución a través de la cual se instituye en cada uno de los miembros de esa unidad, unos sentimientos adecuados que garantizan la integración y que permiten su existencia y persistencia (Bourdieu, 1997, p. 131).

entendidos como gestos, se evidenciaron durante las visitas en acciones concretas como abrazarse, tomarse de la mano, buscarse con la mirada, acariciarse, besarse o ponerse a la altura de las/os más pequeñas/os mientras se recorría la exhibición. Se trata, al decir de Frigerio (2017), de aquellos mínimos gestos que sostienen, dan respaldo, ofrecen apoyo y pueden tener un alcance potencialmente conmovedor. En estos actos de transmisión de conocimientos, se propone a las niñas y los niños una relación con el saber mediada por los lazos afectivos necesarios para construir vínculos más amorosos con el conocimiento y con las/os otras/os (Terigi, 2010). Diana, que recorrió la exhibición con su marido, sus hijas Maia y Dana de 7 años y 9 años y su hijo Gerónimo de 11, confirma aquella afirmación cuando nos dice: *"En familia es otra experiencia, compartís diferentes opiniones. Si tenés hijos es muy diferente, y es muy diferente lo ven ellos que nosotros. En familia la pasas mejor. Si venís solo ¿con quién vas a conversar de lo que viste?"* (FAMILIA 7). La aventura propia de la transmisión radica justamente en el reconocimiento de que somos distintas/os de nuestros descendientes, quienes seguirán un camino diferente del nuestro, y que es justamente en esa posibilidad de *contrabando* de lo que se ofrece como herencia (Hassoun, 1996), es en esas diferencias, donde puede inscribirse la transmisión. En palabras de Arendt:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

En las conversaciones de estas familias se ponen de manifiesto también distintos actos de *educación de las miradas*, en las que las/os adultas/os ofrecen a las generaciones jóvenes, referencias y andamiajes que les ayudan a mirar, en el sentido de ayudar a las/os otras/os a construir la mirada propia a partir de la conversación, más que imponer una visión legítima sobre el mundo (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Cuando las y los integrantes de los grupos familiares se detienen en algunos puntos de la exhibición para observar, vemos que sus miradas se orientan en distintas direcciones y están a distintas alturas. Miran lo mismo y lo diferente al mismo tiempo. Aunque el objeto observado sea idéntico para ellas/os, el acto de observar no lo es. Las miradas no son todas iguales sino que están estrechamente relacionadas con los modos en que han sido educadas. Es que no son los ojos los que ven, sino las personas, con sus ideas, experiencias y biografías Hanson (1985). Nunca miramos sólo una cosa, siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos (Berger, 2000).

Volviendo sobre las escenas de transmisión descritas con anterioridad vemos que Martina observa una pizarra que la invita a escribir mientras que Sandra, su madre, se centra en el contexto en el que se inscribe la acción de su hija. Sandra lee la consigna sugerida en el exhibidor e invita a Martina, de manera cálida y afectuosa, a ampliar el foco de su mirada ("*¿Martina, que quisiste poner? La frase que escribiste es espectacular, me encanta, pero fijate que está fuera de contexto*"). Un niño se concentra en el mecanismo para hacer girar un exhibidor mientras su padre le propone reflexionar a él, su hermana y hermano sobre el contenido ("*¿Vieron que lindo esto? ¿Ven que los cuerpos están formados por todas las cosas que tienen? Esto habla de lo que conversamos muchas veces, que todo el mundo cree que se necesitan cosas materiales para ser felices todo el tiempo*"). Juampi y su mamá Laura se detienen en el exhibidor sobre juguetes y género y él pide ayuda para comprender el significado de lo que observa ("*Ma, ¿me podés explicar esto?*"). Laura partiendo de la percepción de su hijo ("*¿Qué colores ves acá?*") e invitándolo a la acción ("*Abrí las puertas*"), le propone

observar las imágenes y lee los textos para conducirlo a la explicación (*"Que no sean sexistas quiere decir que cualquiera puede jugar con cualquier juego. Está muy bueno"*). Algo similar ocurre con Nicolás y su abuelo. La afirmación de Nicolás (*"No entiendo"*), lleva a su abuelo a buscar un puente entre la experiencia de su nieto y lo que desea transmitirle (*"Mirá, elegí seis números y vas a ver que no lo vas a encontrar"*). A continuación lo invita a mirar el texto en el exhibidor (*¿Ves lo que dice? Que la posibilidad de ganar es una, en más de nueve millones. Es como encontrar una aguja en un pajar*) y vincula ese contenido con el de otro exhibidor que Nicolás manipuló previamente (*Lo mismo que en la rueda. ¿Qué te dice la rueda? Seguí participando*). Finalmente, busca establecer una conexión mayor entre aquello que le explica y la experiencia cotidiana de su nieto (*Es como cuando te sale en las tapitas de la Coca, es lo mismo. Es para que la sigas comprando*). Por último Carina que invita a su hija Lara a la experiencia compartida del mirar (*"Ahí hay algo para hacer"* y luego *"Mirá las publicidades"*) y a continuación se complementa con ella para interactuar de manera colaborativa con el exhibidor. Lara desplaza la tapa circular y Carina lee (*"Si dicen que es natural y saludable, te lo venden mejor. Y no siempre es tan cierto"*).

Aquí se visualizan las conexiones que realizan las/os adultas/os entre los conocimientos y prácticas de las/os más pequeñas/os y los nuevos caminos que desean proponerles. Las prácticas discursivas se constituyen a través de la *dialogía* (Bajtín, 1998), como un modo de interacción permanente con otras/os. Cada enunciación incluye la voz de quien sustenta un relato y las voces a las que éste dirige. La producción de enunciaciones responde a intervenciones anteriores de aquellas/os con quienes se conversa y anticipa al mismo tiempo intervenciones futuras.

El diálogo, en su potencialidad pedagógica, fue señalado por Paulo Freire (1985, 1987) como un acto comunicativo basado en el pronunciamiento de la palabra orientado a la transformación del mundo. Desde su perspectiva, el sentido de la comunicación dialógica se comprende por su politicidad y carácter

liberador, más que como un mero intercambio verbal. El diálogo parte de las y los otras/os, de sus condiciones, de su universo vocabular y de las situaciones que las/os oprimen. "*Es para que lo sigas comprando*", "*...cualquiera puede jugar con cualquier juego*" o "*todo el mundo cree que se necesitan cosas materiales para ser felices todo el tiempo*", son expresiones de las/os adultas/os orientadas a que las niñas y los niños puedan "leer" el contexto histórico-social en el que viven, marcado por el patriarcado o el consumismo como parte constitutiva de los relatos organizadores de la vida contemporánea. Aquí, las/os más pequeñas/os aparecen como otras/os, que no son concebidas/os como algo separado (la otredad) o pura exterioridad, sino que forman parte de un nosotras/os, de una trama cultural de la que estamos hechas/os (Huergo, 2000).

Las conversaciones en estas familias pueden analizarse también a partir de la noción de *género discursivo*. Esta refiere a los tipos de interacción discursiva, relativamente estables, que pueden identificarse en distintos contextos (literarios, periodísticos, científicos, musicales, entre otros). A partir de este concepto propuesto por Bajtín (1998), Dumrauf, Cordero y Colinviaux (2003), se interrogan acerca de las características de las prácticas discursivas producidas en contextos pedagógicos. Siguiendo la lógica de su pregunta podemos decir que las conversaciones de estas familias pueden enmarcarse en un tipo de género discursivo que alterna elementos del discurso de la vida cotidiana, como la sencillez o la espontaneidad, con elementos del discurso de carácter pedagógico, caracterizado por ser un proceso compartido entre adultas/os y niñas/os, en el que las/os primeras/os invitan a las/os segundas/os a aproximarse al conocimiento, orientándolas/los de distintos modos. La contextualización de la acción, la articulación con conocimientos y conversaciones previas o la transmisión de significados son acciones sociales y pedagógicas en las que las/os adultas/os, que recorren con las/os niñas/os esta exhibición, les ofrecen un tiempo y un espacio para la experiencia de detenerse a mirar, a conversar y reflexionar.

Mediadas por los contenidos y soportes que la exhibición⁹⁴ provee, las conversaciones de estas familias, trascienden el habla interpersonal e involucran el diálogo con y a través de los textos escritos,⁹⁵ las imágenes (ilustraciones y fotografías) y las propuestas de interacción, que actúan como *organizadores y vinculantes* (Souto, 1993) de los procesos de interlocución. Entre las y los integrantes de esos grupos se producen intercambios comunicativos que pueden pensarse como actos de *mediación pedagógica* en los que se busca promover aprendizajes, tendiendo puentes entre lo conocido y lo desconocido, lo vivido y lo por vivir (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999). En esos actos de mediación, las relaciones con el saber están atravesadas por lo que esa situación particular ofrece objetivamente (recursos, consignas, etc.) y, en términos subjetivos, por las representaciones acerca de lo que las/os otras/os son capaces de aprender, las figuras identificatorias, las representaciones acerca del tiempo, las proyecciones a futuro (Frigerio, 2005). Sostenido por el relato que le propone la exhibición, el abuelo de Nico, pone en evidencia la intencionalidad pedagógica de su narración cuando dice a su nieto "*Esto te está enseñando, ¿te das cuenta?*". Como se verá en el próximo capítulo, la afirmación de este abuelo es similar a las expresiones de otras/os adultos, cuya valoración de la experiencia refiere al carácter educativo y/o didáctico que le atribuyen.

Finalmente, a diferencia de otras escenas desarrolladas en este mismo capítulo, aquellas en las que se demoraron más tiempo y se dieron conversaciones sostenidas entre adultas/os y niñas/os, muestran que, cuando

⁹⁴ Las exhibiciones, pensadas en clave pedagógica, incluyen una serie de recursos educativos cuya forma y contenido demandan, de las y los visitantes, la puesta en juego de distintas estrategias y conocimientos para la comprensión de la información. Estos recursos pueden tanto facilitar como limitar la conversación y el acceso al conocimiento (Martin, 2015).

⁹⁵ Batjín (1998) propone que el diálogo comprende cualquier comunicación discursiva. Esto incluye tanto lo oral como lo escrito, las palabras habladas y las presentes en los textos. Complementando esta concepción, Fairclough (1995) plantea que los textos actuales son cada vez más multisemióticos. Combinan lenguaje con otras formas semióticas como fotografías, diagramas y elementos de diseño gráfico. Ese precisamente es el caso de los textos que forman parte de los exhibidores de *DESmedidos*.

las/os primeras/os sienten familiaridad con el contenido que está en juego, pueden acompañar más y mejor a las/os segundos. De este modo pueden habilitar la posibilidad de que, en la experiencia compartida, nuevos significados, pero también nuevos sentidos se entrelacen.

Capítulo 5

Las familias y sus voces sobre la visita al museo



Capítulo 5

Las familias y sus voces sobre la visita al museo

Para crecer necesitamos mediaciones culturales, esas obras que penetran en lo más hondo de nuestro ser, que abordan los asuntos que nos atormentan: ¿Cómo es posible odiar y amar a alguien al mismo tiempo? ¿De dónde venimos? Si avanzamos siempre hacia delante hasta el infinito ¿a dónde llegamos? ¿Por qué tememos a la muerte? ¿Por qué queremos dejar trazos en nuestras paredes, en las cuevas prehistóricas o en los bloques de hormigón del extrarradio de las ciudades? ¿Qué puede entusiasmarlos y permitirnos salir de la rutina? ¿Cuáles son las grandes transgresiones que nos fascinan y de las que, no obstante, debemos apartarnos? Nuestra responsabilidad educativa es grande en materia de transmisión cultural.

Philippe Meirieu, 2010

En el capítulo anterior se analizaron las experiencias de las familias, con énfasis en la descripción de sus recorridos por la exhibición, sus dinámicas de visita y las escenas en las que se establecieron vínculos de transmisión de conocimientos. Este capítulo hace foco en los relatos sobre la experiencia, surgidos de las entrevistas realizadas en grupos focales⁹⁶ y en los registros escritos dejados en los libros de visitas.⁹⁷ Se establecieron, a partir de aquellos, cuatro dimensiones de análisis bajo las cuales se organizaron, por contenido temático, las voces de las familias sobre sus visitas a la exhibición.

⁹⁶ El modelo de entrevista y la consigna propuesta en el libro de visitas pueden verse en el anexo n° I de esta tesis.

⁹⁷ Como se señaló en la introducción de esta tesis los libros de visita analizados incluyen no solo los comentarios de algunas de las familias comprendidas en el trabajo de campo, sino también los de otras familias que visitaron la exhibición durante el período de estudio.

La vida en la sociedad de consumo, el cuidado y la salud, lo educativo y lo interactivo y la transmisión de conocimiento en el museo: entre familias y escuelas, conforman los apartados que estructuran este capítulo orientado a analizar los sentidos que las familias atribuyen a su experiencia museal. No se trata aquí de homogeneizar las voces sobre las experiencias, que como vimos, tienen sus particularidades y matices, sino de agruparlas para resaltar en ellas la densidad de algunos tópicos que se presentan en sus relatos como marcas comunes. Por otra parte, y más allá de los objetivos de la investigación pero como parte de sus proyecciones, se resaltan también aquellos aspectos de la exhibición que, quienes la diseñamos, deberíamos revisar puesto que implican un quiebre respecto de lo que ésta pretendía transmitir y los modos en que las familias expresan haber dialogado con el relato museográfico.

Recuperar los sentidos de las experiencias

Decíamos en los inicios de esta tesis que asistimos a un cambio de paradigma según el cual el foco de los museos deja de estar puesto principalmente en los objetos o temas que se exhiben y se traslada a las y los visitantes, sus voces y experiencias. Señalábamos también en el capítulo 3 que, en el caso de las familias, estas experiencias pueden comprenderse de modo individual y, al mismo tiempo, como parte de un contexto social de visita, ya que están moldeadas por las relaciones que se establezcan con las y los integrantes del grupo con el que se comparte el recorrido. En el marco del grupo, cada visitante podrá poner en juego sus ideas, conocimientos, memorias y proyecciones personales que estarán influenciadas por las relaciones que se establezcan con aquellas/os que la/o acompañan. Por ejemplo, una visitante en su papel de madre, se enfocará en ciertos aspectos de la exhibición recorriéndola con sus hijas/os y probablemente prestará atención a otros distintos si la recorre con amigas/os. De este modo las personas otorgarán también ciertos sentidos a

su experiencia museal, mediados por sus relaciones interpersonales con quienes comparten la visita.

Al hablar de sentidos referimos a las respuestas que damos a aquellas preguntas cruciales de la vida. Aquello que no responde ninguna pregunta, carece de sentido para nosotras/os (Bajtín, 1998). Así lo expresa María de los Ángeles "Chiqui" González:

Preguntarnos por el sentido nos enfrenta a la interpretación y contextualización en un acto de lectura crítica, cuando decimos: ¿Qué sentido tiene mi vida, mi trabajo, estar aquí?... nos introduce a la finalidad de la vida, a la razón de ser de la existencia, nuestras acciones y actos. Se convierte en interrogación acerca de nuestra trascendencia. Como síntesis: el sentido, es el dispositivo y el dato, la sensación y la percepción, la intuición y las emociones, la orientación ideológica, la contextualización del discurso y la pregunta por la existencia; una especie de red conceptual, convertida en actos sensibles y críticos. Una respuesta integral del cuerpo en el lejano territorio de la significación (González, 2003).

Cuando pensamos en la experiencia museal y sus sentidos referimos a los modos en que la visita al museo puede fortalecer la transmisión de *saberes socialmente productivos* (Puiggrós y Gagliano, 2004), es decir, saberes asociados a proyectos políticos. Hablamos de aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, a modificar sus *habitus* enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad. Se trata de saberes que crean y se vinculan con las nociones de elaborar y fabricar. No son solamente prácticos o técnicos sino que incluyen la complejidad involucrada en los cambios individuales o sociales. Son aquellos que se incorporan a través de la experiencia, que resultan significativos para las vidas de las personas y sus

identidades culturales⁹⁸ (Orozco Fuentes, 2006). Son los saberes asociados a la posibilidad crítica y emancipatoria de las personas y la sociedad de la que forman parte.

La vida en la sociedad de consumo

Una de las características de la sociedad actual es que moldea la vida de las personas centrándose en su calidad de consumidoras/es y haciendo que los sujetos se vean empujados a seguir las dinámicas de los productos que se consumen. Siguiendo los imperativos de estar y sentirse bien, se impone como tendencia la necesidad de transformarse en objetos consumibles, vendibles y capaces de reciclaje (Bauman, 2007). Los rasgos de esta época combinan las sensaciones de inseguridad, desprotección e incertidumbre, como parte de una lógica en la que se inscriben las vidas de las personas. En esta fase de modernidad líquida, las experiencias contemporáneas se oponen a aquellas marcadas por las sensaciones de solidez, estabilidad y largo plazo que organizaban anteriormente la cotidianeidad (Bauman, 2003a) y la relación con ciertas instituciones como la familia, la escuela o el Estado. Aquellas tradiciones que oficiaban de soporte para la construcción de significados compartidos, aparecen hoy atravesadas por el agotamiento y desencantamiento social (Fattore, 2007a). Así lo plantea Philippe Meirieu:

Hace treinta años ningún padre se planteaba a qué edad debía comprarle un teléfono móvil a su hijo o qué hacer frente a un adolescente que se pasa cinco horas todas las noches delante de su ordenador. Hace treinta años la mayoría de los padres contaba con las referencias religiosas o morales que podían servirles,

⁹⁸ La cultura es entendida aquí como una dimensión general, ordenadora de la vida social, que da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos. También que hace posible la producción, reproducción y transformación de las sociedades (Bonfil Batalla, 1986).

si no de guía, al menos de cortapisa: los límites entre lo aceptable y lo inaceptable todavía eran estables.

Hoy en día esos límites se han difuminado: en el campo social ya no se distinguen claramente, y corresponde a cada educador- en cada familia, en cada clase, en cada grupo de niños- reestablecerlos, mal que bien (Meirieu, 2010, p. 90).

Enfrentadas/os a un presente y un futuro inciertos, en los que las referencias de antaño dejan de orientarnos por caminos certeros, las personas adultas, nos encontramos ante el desafío de educar y cuidar a las nuevas generaciones en un escenario que también nos interpela. *¿Cómo sostener a otras/os cuando una/o misma/o esta jaqueada/o?* se pregunta Zelmanovich (2005), alertando acerca de los modos en que la lógica del consumo y los objetos que el mercado ofrece, buscan reponer, de manera ilusoria, los sentidos y la gestión de nuestras vidas en la sociedad contemporánea.

Las referencias sobre la vida en la sociedad de consumo y sus características aparecen en los libros de visitas, escritas por visitantes de distintas edades hacia el final de sus recorridos por la exhibición. Bajo la consigna, *Esta exhibición nos hizo conversar sobre...*, surgen comentarios como los que se transcriben a continuación:

Esta exhibición nos hizo conversar sobre...

- *"Cosas de la vida"*- Niña de 11 años que visitó la exhibición con su familia.
- *"Sobre nuestra forma de vernos a nosotros "mismos" y todas las cosas que consumen las personas y hacen mal"*- Niña de 9 años que visitó la exhibición con su mamá y su hermana.
- *"Los límites y que no es solo comprar y comprar"*- Niño de 12 años con su familia.
- *"Los estereotipos y el consumismo"* -Niña de 11 años con su madre y padre.
- *"El capitalismo [sic]. Comprar por comprar"*- Niño de 13 años con su familia.

- *"Sobre el consumismo exagerado de la sociedad. Lo que realmente queremos creer en lugar de ver la realidad"*- Mujer de 32 años con su marido e hijo
- *"Los valores que les inculcamos a nuestros hijos"*- Mujer de 32 años con su familia.
- *"Comunicación entre la familia y desde lo externo, y cómo nos afecta"*- Hombre de 46 años con su familia.
- *"Interesante. Vine con dos hijos y me sirve para que arranquemos a charlar abusos con la tele y la compu"*- Hombre de 47 años que visitó la exhibición con sus hijos.
- *"Problemas actuales. Publicidad y propaganda. Idea de exitismo"*- Mujer de 42 años con su hijo.
- *"El juego, los engaños, el poder de los medios y la publicidad"*- Mujer de 44 años acompañada con su hijo de 15 años.
- *"Una muestra excelente, para pensar y reflexionar sobre cómo queremos vivir y criar a nuestros hijos"*- Mujer de 38 años con su marido e hija.
- *"Me favoreció porque fue un disparador para conversar sobre estos temas con mi hijo (9 años) y mi marido"*- Mujer de 44 años con su familia.

Otros relatos de este tipo surgen también en las entrevistas realizadas. Priscilla, madre de Bianca de 4 años y Bruno de 12 (FAMILIA 36), nos dice:

Priscilla: *"Realmente lo que se muestra acá es real. Lo que pasa es que uno, en el día a día, vos no te ponés a pensar en un montón de cosas pero sabés que son reales. Cuando te habla acá de los productos light, de las zapatillas (refiere al exhibidor Trampas que atrapan). Como que te quieren enchufar un montón de cosas y vos sabés que es real pero en el día a día no te ponés a pensar. Son todas cosas que vivimos en el día a día".*

Cuando Priscilla dice *"te quieren enchufar un montón de cosas"*, está reflexionando sobre una de las características centrales de la sociedad de consumo, atravesada por la imposición permanente de productos orientados a satisfacer de manera provisoria las "necesidades" y "deseos" de las personas. Se trata del impulso de la lógica del *coleccionismo al revés* (Sarlo, 1994) según la cual se coleccionan los actos de adquisición de objetos, más que los objetos en sí mismos. No se trata ya de atesorarlos, puesto que la práctica de coleccionar al revés implica que los objetos son despreciados y quedan devaluados en el instante en que se poseen. Al adquirirlas, las mercancías comienzan a erosionarse.

Por otra parte, cuando Priscilla señala *"lo que se muestra acá es real"* y luego *"pero en el día a día, vos no te ponés a pensar"*, está dando cuenta de las posibilidades que presenta el recorrido por la exhibición para salirse de la dinámica de la cotidianeidad, ofreciendo la oportunidad de tomar cierta distancia y visibilizar de modo reflexivo un hecho de la vida corriente.

Por su parte Griselda, madre de Ian de 14 años (FAMILIA 29), nos dice lo siguiente cuando preguntamos por su opinión acerca de la exhibición:

Griselda: *"A mí me gustó mucho. Está muy lindo el proyecto. Hoy vivimos en una sociedad muy materialista, entonces quizás no sé si al poner los juegos para ganar dinero fácil (refiere a los exhibidores del espacio "Máquinas de ilusiones") quisieron dar a entender que eso tampoco ayuda en la vida, ¿no? Que el dinero no lo es todo. No sé si esa es la idea quisieron transmitir. En realidad el mundo en que vivimos está preparado para hacernos olvidar lo esencial de la vida. Y también me pareció bueno para los chicos el tema del cuidado del cuerpo ¿no? porque la propaganda hoy hace de que tengamos una forma desmedida de ver lo que sería el cuerpo, es decir una forma desmedida de lo que sería la belleza, entonces uno se arma estereotipos que no son los correctos ¿no? Y bueno, ponele que hay cosas que en realidad no son así, como el calzado, los alimentos, las cremas, las propagandas. Está bueno mostrar eso también".*

Frente a la misma pregunta, Laura y Sabrina, tía y madre de Maitén de 9 años (FAMILIA 22), señalan:

Laura: *"Yo sé que estoy atravesada por el consumo y la sociedad en que vivimos. Que por más que me guste, sé que es parte de..., que todo es un negocio. La idea es ver hasta donde uno consume, porque tampoco se puede vivir en una sociedad de consumo sin consumir".* Y a continuación: *"Es algo muy naturalizado el consumo, está bueno verlo de esta forma"*

Sabrina: *"Si, está bueno porque no es solo para los chicos. Es para cada uno y como lo interpreta cada uno".*

Cuando Laura dice: *"La idea es ver hasta donde uno consume, porque tampoco se puede vivir en una sociedad de consumo sin consumir"*, pone en evidencia que la visita a la exhibición la invita a pensar sobre la necesidad de establecer límites entre el *consumo* y el *consumismo*. El primero forma parte de un proceso natural de reproducción y sostenimiento de la vida de los seres vivos y sus relaciones con el ambiente, y el segundo consiste en un acto artificial que se impone como algo natural de manera casi inevitable (Bauman, 2007). Es un límite cuya definición no es menor puesto que consumir, no consumir o hacerlo de determinada forma, implican formas de participar. En la sociedad contemporánea es nuestra capacidad de consumo lo que nos constituye en sujetos políticos. Esto implica que el poder ciudadano queda limitado al poder adquisitivo (Aguilera, 2008). En la sociedad de consumo la ciudadanía se ejerce desde el poder de compra, marcando los límites entre la inclusión y la exclusión.

Por su parte Griselda dice: *"el mundo en que vivimos está preparado para hacernos olvidar lo esencial de la vida"*, mientras que Laura señala *"Es algo muy naturalizado el consumo"*, poniendo en evidencia, al igual que lo hizo Priscilla, aquella idea de Gironde (1932) de que la costumbre nos teje, diariamente, una telaraña en las pupilas.

La pérdida de certezas colectivas en la sociedad actual conduce a un proceso de *individualización*⁹⁹ (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) mediante el cual las personas asumen la responsabilidad individual de sus acciones y aceptan que, en caso de fracaso, éstas serán incumbencia de sí mismas. Bajo esta lógica los individuos se convierten en actores y directores de su propia biografía y buscan nuevas certezas de manera permanente, quedando sometidos a nuevos órdenes/desórdenes, en los que la lucha por la subsistencia se transforma en el centro de las preocupaciones. Convertirse en objetos descartables surge como una amenaza que será necesario evitar, desplegando estrategias capaces de captar la atención y generar demandas que permitan la inclusión en este modelo, en el que lo individual triunfa sobre lo colectivo. De este modo, la identidad humana deja de ser un "dato" y se transforma en una "tarea", cargando sobre los actores la responsabilidad y las consecuencias de su actuación (Bauman, 2003b). En este punto la promesa de libertad se transforma más en la angustia de alguien condenada/o a tomar sus propias decisiones sin reconocer las consecuencias, que en la posibilidad de elegir de manera libre su destino. Aquella sensación de aparente individualidad de las acciones se expresa en el relato de Priscilla (FAMILIA 36), cuando nos dice:

Priscilla: *"Yo en éste (señala en la cartilla la fotografía de la historieta giratoria sobre el consumo de juguetes) me sentí muy identificada con el tema de los chicos. Sí, o sea porque yo al estar todo el día con ellos, está bien, o sea, yo trabajo pero la que más está en casa soy yo, porque él (en referencia a su pareja) trabaja más. Digamos que es como que se nota un montón de cosas que sí, que las vivimos día a día. El capricho, cuando llora, cuando va al mercado, cuando pide.*

⁹⁹ Beck señala que la noción de *individualización* no debe confundirse con la de *individuación*. La primera refiere a una transformación sociológica y estructural de las relaciones sociales y del individuo con la sociedad, mientras que la segunda describe los procesos psicológicos a través de los cuales las personas nos convertimos en individuos autónomos (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Siempre lo hablamos en casa pero por ahí acá lo ves en una foto y decís no soy el único todos pasamos por lo mismo"

En diálogo con aquello que propone el exhibidor, Priscilla establece una conexión personal con su propia vida ("*me sentí muy identificada con el tema de los chicos*") y a continuación reflexiona sobre la inscripción de sus acciones y las de su familia, en un universo más amplio que trasciende la singularidad de lo que sucede en su hogar ("*acá lo ves en una foto y decís no soy el único todos pasamos por lo mismo*").

Los relatos de estas mujeres adultas muestran también que el recorrido por la exhibición las lleva a pensar acerca de los engaños de la sociedad en la que vivimos. Así lo expresa Sabrina cuando señala que, la invitación a la reflexión "*no es solo para los chicos. Es para cada uno y como lo interpreta cada uno*". Por su parte, en los registros extraídos de los libros de visita, las personas adultas señalan que la exhibición las invita a "*reflexionar sobre cómo queremos vivir y criar a nuestros hijos*", pensar sobre "*los valores que les inculcamos a nuestros hijos*", la "*comunicación entre la familia*", también "*para que arranquemos a charlar abusos con la tele y la compu*" o como "*disparador para conversar sobre estos temas*", marcando de este modo que la exhibición se convierte en una buena oportunidad para reflexionar y también para habilitar la conversación familiar alrededor de los temas involucrados.

Cuando preguntamos si la exhibición les había hecho pensar sobre algo que antes no habían considerado, Sabrina, la mamá de Maitén (FAMILIA 22) nos dice:

Sabrina: "*A mi hubo una que me llamo la atención. Lo de Disney (refiere al exhibidor Pequeños consumidores, clientes asegurados). Por un lado porque hay cosas que a mí me siguen gustando. El dibujito de Mickey, las remeras... ¿qué querés que te diga? (se ríe). Y por otro lado, porque llaman mucho al consumismo, no solo en los nenes sino en todas las edades. Y es*

como el logo... Disney, Coca Cola. Es el logo del consumismo y el capitalismo por excelencia, relacionado con algo infantil y lo inocente, que por ahí en realidad no lo es"

El exhibidor al que Sabrina refiere se encuentra en el sector denominado *Fábricas de encantamiento*, concebido con la intención de mostrar algunos de los modos en que la mercantilización construye las subjetividades de las niñas y los niños a partir de mecanismos de seducción que invisibilizan las tramas de las grandes corporaciones orientadas a moldear los consumos infantiles. En su relato pone en evidencia los modos sutiles en los que el mercado opera con la fuerza del biopoder, formateando sus gustos y elecciones a través de normas y valores que se internalizan a fuerza de la propaganda y el poder de los medios de comunicación. *"Hay cosas que a mí me siguen gustando. El dibujito de Mickey, las remeras... ¿qué querés que te diga?"*, dice Sabrina riéndose mientras toma al mismo tiempo distancia respecto de lo que dice e intenta deconstruirlo: *"llaman mucho al consumismo, no solo en los nenes sino en todas las edades"*. Es que como señala Bustelo, al hablar del capitalismo infantil:

Disney combina una ideología del encantamiento con un halo de inocencia que, se supone, "ayudan" a niños, niñas y adolescentes nada menos que a entender quiénes son, en qué consiste la sociedad y qué significa construir un mundo de fantasía y juegos en el contexto de un ambiente adulto. La legitimidad de esa ideología radica principalmente en un gigante aparato de difusión equipado con tecnologías de última generación, en las formas de representar el mundo real, en los efectos especiales, en las modalidades de presentación de las publicidades y en los temas de sus historias (Bustelo, 2007, p. 70).

A través de la penetración de las marcas y logos, instalados como parte de la propaganda comercial y los medios de comunicación, se induce a la adquisición

de ropa, juguetes, alimentos y espectáculos con el fin de incorporar a las niñas y los niños a lógica del consumo. Se trata de un mecanismo de imposición relacionado, al decir de Sabrina, *"con algo infantil y lo inocente que por ahí en realidad no lo es"*. La misma lógica opera respecto de la fuerza de la publicidad tanto en las/os niñas/os como en las personas adultas. Así lo expresa Griselda, unos comentarios más atrás cuando señala: *"me pareció bueno para los chicos el tema del cuidado del cuerpo ¿no? porque la propaganda hoy hace de que tengamos una forma desmedida de ver lo que sería el cuerpo, es decir una forma desmedida de lo que sería la belleza, entonces uno se arma estereotipos que no son los correctos"*.

Por su parte, Romina de 39 años (FAMILIA 10), madre de Francisca de 10 años y Jacinta de 6 y Laura de 41 años, madre de Juampi de 9 y Julia de 5 (FAMILIA 24) manifiestan también sus preocupaciones respecto de algunas problemáticas planteadas en la exhibición:

Romina: *yo siempre digo, que suerte que por ahí tuvieron ellos (en referencia a sus padres que están presentes en la entrevista) bueno nosotros, en el ambiente donde nosotras nos formamos ¿no? con mis amigas, y la unión y saber dónde estaba cada una, acompañarnos. Pero yo hoy q tengo dos hijas, tengo miedo, y hablo mucho de estas cosas. Por eso también con la más grande, que es por ahí a la que más le iba explicando, está bueno transmitirlo desde ahora. Ella (refiere a su hija Francisca de 10 años) hay un montón de cosas que sabe que tiene que tener cuidado, que sabe que es lo que pasa, que sabe lo que le pueden decir. Además tienen al alcance toda la tecnología, que es muy difícil controlar eso. Los chicos tienen acceso a mucha información que nosotros no teníamos. Y tiene un costo. Todo eso tiene un costo.*

Laura: *"La tablet, la play, la cantidad de tiempo que ellos le destinan. A ver, es una situación de la familia en general. Ellos preguntan mucho, cuando se corta la luz dicen ¿vos que hacías? Hoy la situación no permite que salgan a andar por el*

barrio en bicicleta y vivimos en el mismo barrio que yo vivía. El tema del abuso de la tecnología es algo a tratar, es difícil ponerle freno".

Otra de las entrevistadas, Patricia de 55 años, abuela de Darian de 11 (FAMILIA 13) nos dice respecto de la exhibición: *"la verdad que está bueno para los chicos de la edad de él, que tienen tanta televisión y tanta cosa"*. Tanto Patricia como Romina cuando señala *"Los chicos tienen acceso a mucha información que nosotros no teníamos. Y tiene un costo. Todo eso tiene un costo"* o ésta misma cuando dice *"además tienen al alcance toda la tecnología"*, refieren a los modos en que los medios y las tecnologías digitales parecen transformarse en una amenaza para las nuevas generaciones. Es que los programas de televisión, las plataformas de interacción, los juegos en red y los canales de *Youtube*, entre otros, fueron desplazando a los juegos al aire libre, en las veredas y espacios verdes así como al juego "seguro" de la puertas hacia adentro (Tourn, 2013). El problema, al decir de Laura, es que *"hoy la situación no permite que salgan a andar por el barrio en bicicleta..."* poniendo en evidencia una situación de la que parece ser difícil escapar, puesto que es justamente la imposibilidad del juego en la calle la que parece no dejar otra alternativa que el entretenimiento de las/os niñas/os con juegos mediados por tecnologías digitales.

Los relatos de estas mujeres expresan los modos en que los cambios culturales, atravesados por la masividad de los medios de comunicación, enfrentan a las/os adultas/os al desafío existencial del qué y cómo transmitir. Las *tecnologías de la transmisión* (Huyssen, 1995) ponen en circulación una cantidad de información inédita para las generaciones anteriores, colocándolas frente al reto de acompañar a las/os jóvenes en el desarrollo de estrategias que les permitan volver inteligible el caudal de esos mensajes. Los medios tienen un poder productor y reproductor de la cultura infantil¹⁰⁰ que en palabras de

¹⁰⁰ Cultura infantil entendida como el cúmulo de productos, producciones, objetos y servicios que son creados y ofertados en un mercado en que los niños y niñas son las/os principales y potenciales consumidoras/es (Kincheloe y Steinberg, 1997).

Romina, *"es muy difícil controlar"*. A diferencia de lo que sucedía en tiempos pasados en los que era posible *"saber dónde estaba cada una, acompañarnos"*, el acceso al ciberespacio a través de las tecnologías representa la pérdida de seguridad y las posibilidades de control, dado que en la virtualidad se multiplican los escenarios, los tiempos, los contenidos y las/os actrices/es con los que las/os niñas/os pueden encontrarse. Los cambios actuales en las relaciones generacionales ponen de manifiesto también el quiebre de la autoridad con las/os más jóvenes, que acceden tempranamente a otros mundos posibles y diferentes al del ámbito familiar (Villa, 2008) generando de este modo un cierto desconcierto de las/os adultas/os. No es casual, como veremos más adelante en este mismo capítulo, que las/os adultas/os hayan expresado, tanto en las entrevistas como en el libro de visitas, que el consumo desmedido de pantallas y tecnologías digitales es uno de los temas que debería abordarse con mayor énfasis en la exhibición.

Cabe señalar que las visiones de Patricia y Romina tienen coherencia con cierta mirada romántica que estaría atravesando el relato museográfico de la exhibición *DESmedidos*, en el que se presenta, como "la alternativa" al consumo desmedido de juguetes, un sector que invita a la lectura, al juego simbólico y el esparcimiento al aire libre. Se trata aquí de trabajar de un modo más profundo, las complejidades de la sociedad de consumo puesto que, sin desestimar las nuevas formas de sujeción de la cultura digital, la exhibición parece ir en este punto de la mano del sentido común. Será necesario, sin caer tampoco en una celebración acrítica de las tecnologías digitales *per se*, incluir enfoques más complejos que reconozcan que estos cambios conllevan a la construcción de nuevas experiencias lúdicas (Brougère, 2013) y educativas más que a la desaparición de la niñez y los juegos cargados de imaginación (Postman, 1994) como proponen ciertas tesis apocalípticas. También incorporar la discusión sobre otros enfoques polémicos como el que propone que en la actualidad los juegos infantiles tienen más elementos de continuidad que de diferencia con los juegos

tradicionales (Duek y Enriz, 2015). La exhibición debería en este punto trabajar sobre la exploración de otras imágenes y de otras representaciones de la cultura infantil más complejas y menos nostálgicas. Representaciones que no ignoren, al decir de Sandra Carli (2005b), que la experiencia infantil ha sufrido importantes cambios en la segunda mitad del siglo XX, generando por un lado una distancia cultural pero también formas de continuidad respecto de la experiencia de generaciones anteriores.

En coincidencia con los estudios de Pedretti, Navas Iannini y Nazir (2014) y Navas Iannini y Pedretti (2015) referidos en el capítulo 2, la investigación asociada a esta tesis puso en evidencia los modos en los que el recorrido por la exhibición provocó, en las mujeres aludidas en los testimonios precedentes, reflexiones sobre temas complejos y profundos, y se presentó como una oportunidad para manifestar ciertas preocupaciones, asociadas en estos casos al cuidado y la educación de las generaciones más jóvenes.

Por su parte, la referencia a las prácticas de consumo en la vida cotidiana aparece también en los relatos de las niñas y los niños cuando les preguntamos si hubo cosas sobre sí mismas/os y sobre su vida que les hizo pensar el recorrido por la exhibición. Así lo expresan Emilia, de 11 años y Martina de 12 (FAMILIA 27), Agustina, de 14 años (FAMILIA 3) y Bruno de 12 (FAMILIA 36):

Emilia: *"A mí lo de la computadora"* (refiere a una de las fotografías del sector *Fábricas de encantamiento*).

Entrevistadora: *¿Qué cosa de la computadora?*

Emilia: *"Que tengo que dejar de usarla"*

Martina: *"Lo de la ruleta"* (refiere a la historieta sobre el consumo de juguetes),

Entrevistadora: *¿Qué te hizo pensar?*

Martina: *que no hay que comprar mucho. También lo de ser caprichosa"*

Agustina: *"Por ahí el tema de los juegos, la tele o lo de la Wii. Y bueno... es cierto, jugamos mucho"*

Bruno: *"Los caprichos, porque cuando vos lo haces es tipo... lo hago, pero cuando lo miras de afuera es tipo diferente".*

Entrevistadora: *¿"Por ejemplo por qué cosas haces caprichos vos?"*

Bruno: *"Por ejemplo si estoy jugando a la Play y me mandan a limpiar. Lo odio".*

Las voces de estas/os niñas/os se centran en sus propias responsabilidades como sujetos que consumen y llevándolas/os a conclusiones tajantes y lineales como la de Emilia cuando al hablar de la computadora dice *"Que tengo que dejar de usarla"* o la de Agustina cuando señala: *"Y bueno... es cierto, jugamos mucho"*, refiriéndose al acto de mirar la tele o jugar con las pantallas. Estos relatos se relacionan estrechamente con las conversaciones sostenidas entre éstas/os y las/os adultos que, como veíamos en el capítulo anterior, estuvieron atravesadas en distintas ocasiones por intenciones instructivas o edificantes, de las/os mayores hacia las/os más pequeñas/os, respecto de sus comportamientos y sus prácticas de consumo.

En contra de lo buscado al diseñar la exhibición,¹⁰¹ la tensión presente en la narración museográfica entre los deseos, elecciones y acciones de las personas, por un lado, y los mandatos sociales y la cultura en la que están inmersas, por el otro, inclina la balanza por el primero de ellos, haciendo que las niñas y los niños pongan el foco en sus propias responsabilidades y "culpas" y se invisibilicen los modos en que las prescripciones del mercado operan sobre estas prácticas. La noción de "capricho" que surge de las declaraciones de Bruno y de Martina, esconde las condiciones de posibilidad para la emergencia de esa actitud. Es que en el marco de la lógica pulsional de la sociedad contemporánea, se induce a los

¹⁰¹ Ver en el capítulo 2 el apartado referido al diseño del guion narrativo y museográfico de la Exhibición.

sujetos a satisfacer de manera inmediata sus deseos, canalizando la libido hacia los objetos de consumo, anulando cualquier tipo de reflexión al respecto y seduciéndolas/os hasta el límite de la manipulación (Meirieu, 2010). Estas situaciones ponen en evidencia también que otro de los *vacíos textuales* de la exhibición refiere a la incidencia de las personas mayores en las prácticas de consumo de las niñas y los niños. En muchas de las fotografías o ilustraciones que forman parte de la exhibición, las/os adultas/os no aparecen, marcando con esa ausencia un tipo de relación intergeneracional en la que sus responsabilidades se desdibujan. Cuando lo hacen, son mostradas/os en carácter de proveedoras/es, reproduciendo paradójicamente las imágenes que abundan en las publicidades en las que el mercado propone un mundo de niñas/os autónomas/os, con reglas propias y altas dosis de poder para orientar las decisiones, elecciones y consumos de las/os adultas/os (Minzi, 2006; Duek, Enriz, Muñoz Larreta y Tourn, 2011; Canale, 2015).

Al diseñar la exhibición buscábamos que el relato no presentara las problemáticas en términos de las dicotomías morales del bien y del mal, sino de las complejidades y contradicciones de una sociedad que incita ciertos consumos, mientras condena e invisibiliza otros. Sin embargo ésta y las otras tensiones aludidas quedan veladas en estas expresiones, sugiriendo que será necesario trabajar de modos menos lineales las relaciones entre los sujetos, los objetos y las situaciones de consumo. ¿Qué se consume?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿cuándo?, ¿en qué contexto? y ¿por qué?, son algunos de los tópicos que deberán revisarse como parte de un guion narrativo y museográfico que aspire a trabajar mejor sobre las complejidades de las prácticas sociales de consumo.

El cuidado y la salud

Como señalábamos en el capítulo 2, los museos y exhibiciones pueden ser espacios que contribuyan con el *buen vivir*, potenciando el bienestar individual y

social a partir de la posibilidad de la conversación, la recreación y la participación en actividades culturales compartidas. Según Parish (2013), pueden contribuir no solo con la comprensión de la salud en el pasado a través de su patrimonio, sino que son parte de nuestro capital cultural para contribuir con la construcción de prácticas saludables en el presente y el futuro.¹⁰² Al hablar de prácticas saludables partimos de una noción de la salud en la que ésta se concreta a partir de procesos de construcción social, en los que la población abandona su rol de paciente potencial o enferma/o para convertirse, a partir de su participación, en un posible agente de transformación (Gálvez e Irazola, 2006).

Según la OMS- Organización Mundial de la Salud, la salud es un completo estado de bienestar físico, mental y social y no la mera ausencia de molestia o enfermedad. Sin embargo, esta definición se encuentra en debate puesto que se funda en las concepciones mecanicistas de equilibrio y adaptación al medio. Desde este punto de vista el cuerpo es concebido como una maquinaria cuya desregulación se asocia con la noción de enfermedad, en un sentido individual y que no problematiza el hecho de que muchas veces es el medio el que determina y condiciona la distribución social de las enfermedades (Caponi, 1997). Por su parte, la idea de bienestar suele referir a aquello que una sociedad califica como "normal" o positivo (ej. la convivencia social, la vida familiar, el control de los excesos, etc.) en un momento histórico determinado. Como consecuencia de esto se descalificará como su reverso patológico aquello que se presente como peligroso o indeseado. Será necesario considerar, desde una perspectiva más crítica, que la salud y el bienestar implican también la capacidad de administrar los márgenes de riesgo, tensión o "malestar" con los que convivimos de manera inevitable. Implican asimismo la capacidad para instituir nuevas normas, más que de vivir en conformidad con el medio externo, adaptándose a él. Finalmente una

¹⁰² Este punto abre una serie de desafíos y oportunidades para los museos, que hasta hace unos años no habían sido concebidos como una parte posible de la construcción de políticas de salud pública.

noción más crítica de la salud y el bienestar debe considerar también los elementos relativos a las condiciones de vida de las personas, en el contexto histórico y social en el que viven.

En los registros dejados por las/os visitantes en los libros de visita, surgieron sobre éste tópico comentarios como los que se transcriben a continuación:

Esta exhibición nos hizo conversar sobre...

- *"Sobre cuidar nuestro cuerpo y aceptarnos tal cual somos"*- Niña de 8 años con su familia.
- *"Como cuidarnos la salud y a no discriminar"*- Niña de 11 años con su madre, padre y amigas.
- *"Sobre que no hay que fumar, que no hay que tomar mucho alcohol y que no hay juegos ni cosas para nenas y nenes"*- Niña de 7 años con su papá, mamá y prima.
- *"Los excesos, los estándares de belleza, lo que nos hace daño"*- Niña de 11 años con su familia.
- *"Los estereotipos y cómo nos pueden afectar las drogas y su abuso"*- Joven de 16 años con su mamá y su hermana.
- *"Las adicciones. La visitamos en familia con dos niños de 8 y 10 años. Nos gustó mucho porque sirve para conversar sobre temas que quizás no hablamos"*- Mujer de 50 años con su marido, hijas y nieto.
- *"Sobre la alteración de la salud que puede hacer el abuso y la automedicalización, los estereotipos y la imagen, el consumo y el consumismo, y las adicciones"*- Hombre de 50 años con su familia.
- *"El consumo de tabaco y la legalización de la marihuana. Gracias por abrir espacios de reflexión. Pablo Bernasconi, un genio siempre"*- Mujer con su hija.

Al igual que en estos registros escritos, en las conversaciones con las familias entrevistadas, las nociones de cuidado y salud aparecieron en algunos de los relatos al referirse a los temas que se abordan en la exhibición. Así lo

expresaron Paula, madre de Juli de 4 años y Matías de 9 (FAMILIA 39), Martín de 10 años (FAMILIA 38) y Roxana, madre de Brisa de 12 años y tía de Ezequiel de 11 (FAMILIA 15).

Paula: *"Está bueno porque habla de... ¡bueh! Lo que yo entendí habla de las adicciones, los vicios porque es algo que pasa en todas las familias, en todos lados".*

Roxana: *"Está bueno, para tomar conciencia sobre la salud, sobre el cuidado de uno mismo".*

Martín: *"Nos enseña a cuidarnos".*

El cuidado es un elemento central para el *buen vivir* de las personas sin el cual sería imposible la supervivencia. Cuidar es ofrecer refugio, preocuparse por la/el otra/o, proponerle herramientas y también escuchar (Faur, 2017). La idea de cuidar puede ser entendida de muy diversos modos. No todas/os cuidan de la misma manera ni con la misma intensidad ni tienen exactamente los mismos recursos para hacerlo (Faur, 2017). El acto de cuidar y ocuparse de otra/o implica estar atenta/o a sus necesidades y deseos. También prestarle atención para evitar riesgos posibles. Siguiendo a Todorov (1993), Antelo (2011) señala que el cuidado es una virtud cotidiana despojada de grandeza y distinta, en este sentido, de las virtudes heroicas. Es una práctica sin espectacularidad que implica apegarse a otra/o ser viva/o, no desentenderla/o y salirse de sí misma/o para ejercer una presencia ahí, con esa persona, en ese lugar. El cuidado como parte de un acto de filiación intergeneracional, involucra la construcción de un amarre puesto que ayudar a amarrarse a otra/o, se vuelve indispensable para su supervivencia. También, al mismo tiempo, implica la producción de un sujeto que pueda separarse y descompletarse de esa/e otra/o. Es en esa mediación con la/el otra/o, donde se hace posible producir sentidos (Zelmanovich, 2005).

La noción de cuidado asumió en estos relatos la forma de preocupación y protección asociados a los temores de las personas adultas respecto del bienestar o la salud de sí mismas/os o de sus hijas/os, sobrinas/os, nietas/os, etc. José de 66 años, abuelo de Francisca de 10 y Jacinta de 6 (FAMILIA 10), nos dice:

José: *“Los excesos, la droga, el alcohol es algo que a los padres nos angustia mucho, No por mí sino por cuidar a los que siguen. Por los hijos, por los nietos. Porque es muy difícil de manejar el exceso de alcohol, medicamentos, drogas. Es muy difícil a vivir luchando contra ese estilo de vida.*

Cuidar y educar forman parte del modo en que se aloja a las nuevas generaciones que se incorporan al mundo. Kant y Herbart introdujeron la idea de que el cuidado es una acción necesaria en la que el papel de las/os adultas/os se vuelve central. Para estos autores se trata de un punto de partida para la acción educativa, para la transmisión y la apropiación de patrimonios culturales (Núñez, 2007). El cuidado implica una acción de sostén, sostener (más que contener) a través del lazo social y de un vínculo que es también educativo. La referencia al cuidado aparece, como veíamos también en el capítulo anterior, en los relatos de las niñas y los niños cuando expresan sus temores respecto de la salud de las personas adultas que las/os rodean. Así se desprende de esta conversación con Martín de 10 años y Nicolás de 14 (FAMILIA 38):

Martín: *Me gustó lo de “Si fumás tan solo tres cigarrillos por día en un año fumaste todo esto” (dice leyendo la consigna en la fotografía del cuadernillo en la que aparece el exhibidor).*

Entrevistadora: *¿por qué te gustó ese?*

Martín: *porque te ayuda a cuidarte, eh... yo tuve un, medio así como un problema, con mi mamá.*

Entrevistadora: *¿qué pasó? Si querés contar.*

Martín: *bueno, mi mamá fumaba y tomaba alcohol.*

Nicolás: *A mí (me gustó) el mismo porque mi papá fuma y no se está cuidando bien.*

Esta situación se reitera en los relatos de otras niñas y niños como Octavio de 12 años y su hermana Agustina de 14 (FAMILIA 3), Maia de 9 años (FAMILIA 7), Delfina de 6 años (FAMILIA 16), Maitén de 9 años (FAMILIA 22) y Bruno de 12 años (FAMILIA 36) quienes señalaron en las entrevistas que el exhibidor que más llamó su atención era el referido al consumo de cigarrillos porque les había hecho pensar en lo que fumaban sus padres. Sobre estos comentarios, sus madres hicieron señalamientos como *"es que es re anti-cigarrillo ella, porque el papá fuma"* (Sabrina, mamá de Maitén, FAMILIA 22), *"es que justamente estamos con el tema porque el padre fuma y hay cosas de la salud que le preocupan"* (Martina, madre de Delfina, FAMILIA 16), *"es que el padre fuma mucho"* (Cecilia, madre de Octavio y Agustina, FAMILIA 3).

En las voces de estas/os chicas/os la relación de cuidado parece invertirse. Aquí son ellas/os quienes preocupadas/os por las/os adultas/os, llaman la atención sobre el tabaquismo o el alcoholismo como hábitos poco saludables. Como vimos en el capítulo anterior, el exhibidor y las ilustraciones que refieren a estos temas fueron aquellos más fotografiados, tanto por niñas/os como por adultas/os, con la intención de constituirse como prueba de verdad respecto de un mensaje sobre la necesidad del cuidado de la salud que pretendía comunicarse a terceras personas que no estaban presentes en el recorrido por la exhibición. Por otra parte, como se verá en el próximo apartado, se trató de uno de los temas a los que se les asignó potencial educativo en la medida en que, tal como señalan las/os niñas/os y las/adultas/os en las entrevistas, así como en los libros de visita, son percibidos como parte de una propuesta que sirve *"para tomar conciencia sobre la salud", "ayudan a cuidarte" o "porque sirve para conversar sobre temas que quizás no hablamos"*.

Coincidiendo, una vez más, con las investigaciones realizadas por Pedretti, Navas Iannini y Nazir (2014), los testimonios de estas/os visitantes, adultas/os y niñas/os, expresan los modos en que la visita a la exhibición las/os conecta con sus narrativas personales y les permite expresar y compartir con otras/os sus temores e inseguridades respecto de temas complejos.

Por su parte, al analizar la noción de *estilos de vida* implícita en estos relatos, ésta parece asociarse a determinadas conductas que asumen, o pueden asumir, las personas de modo absolutamente racional. Se trata de una mirada centrada en el componente individual de la acción en la que queda por fuera el papel de las estructuras sociales y las *condiciones de vida* impuestas en la configuración de las decisiones de las personas y los grupos. Esta perspectiva desdibuja la tensión entre las *oportunidades de vida* (*life chances*), asociadas a elementos estructurales y las *opciones de vida* (*life choices*) referidas a la toma de decisiones condicionadas por la socialización y la experiencia de los sujetos. Desde este enfoque tiende a invisibilizarse la relación entre algunos hábitos y la exposición a circunstancias riesgosas en un momento determinado o durante el transcurso de la vida (Álvarez, 2012). También las relaciones entre los hábitos de consumo y la sociedad de consumo en la que éstos se inscriben.

Si asumimos desde una perspectiva más crítica que los estilos de vida implican patrones de comportamiento sobre los cuales la estructura social ejerce una influencia considerable, estamos una vez más en presencia de un tópico que, a pesar de las intenciones iniciales, la exhibición no logra abordar desde un punto de vista más contextual. Por ejemplo, el tabaquismo como enfermedad incapacitante y mortal puede prevenirse a partir del diseño e implementación de políticas públicas que, más allá de alertar sobre los riesgos de consumo, visibilicen los modos en que las tabacaleras multinacionales ejercen presión para que sus productos circulen y sean consumidos. Lo mismo sucede con el alcoholismo y el papel de las empresas que producen y publicitan el consumo de bebidas alcohólicas sin restricciones, corriendo con la ventaja de que se trata de una droga

legal, aceptada y tolerada socialmente (Revel Chion, 2015). Sin embargo en los relatos que surgen de las familias que recorrieron la exhibición el foco está puesto solo en uno de los ejes de la problemática inclinando la balanza otra vez sobre la responsabilidad de las personas y sus prácticas de consumo. Es decir que respecto de esta problemática, la exhibición parece resaltar, en contra de lo deseado, la cuestión de los excesos, por encima de la de los mandatos del mercado.

Como se señalará en el próximo apartado, el exhibidor sobre el consumo de tabaco fue, dada su materialidad/formato, el que más llamó la atención, tanto de niñas/os como de adultos, adquiriendo mayor importancia respecto de otros consumos que quedaron, a su lado, menos visibilizados. El consumo de alcohol o el de medicamentos de venta libre, fueron menos señalados y, por lo tanto, menos problematizados por las familias visitantes, señalando que será necesario equilibrar estos contenidos en el relato museográfico.

Lo educativo y lo interactivo

Diseñar una exhibición con intencionalidad educativa implica, al igual que en otras propuestas pedagógicas, la formulación de propósitos, la definición de las y los interlocutoras/es a quienes se dirigirá, la selección de contenidos, imágenes y textos, la organización de los temas en el espacio, la transformación de contenidos eruditos en contenidos enseñables y su articulación con las formas en que serán exhibidos. También la definición de las modalidades de interacción que se propondrán a las y los visitantes y el tipo de experiencias que se desea que atraviesen. Una exhibición puede proponer experiencias más individuales o colaborativas, invitar a pensar o limitarse a dar información. Puede alentar a las/os visitantes a comprender más sobre un tema e incluso frustralas/os si lo que propone les resulta poco accesible. Puede centrarse en la dimensión cognitiva de la experiencia o proponer también acercamientos estéticos, afectivos y emocionales, para ampliar las posibilidades de conexión personal y social con un

tema (Pedersoli, Magni y Basile, 2015). El diseño, en clave educativa, es un proceso complejo e interdisciplinario en el que se trascienden las definiciones sobre el tema que se pretende transmitir y se busca definir al mismo tiempo los modos en que las/os visitantes se vincularán con ese tema y con otras/os visitantes mientras recorren una exhibición.

El carácter educativo de la exhibición *DESmedidos*, fue señalado por las/os entrevistadas/os, en distintas oportunidades. En los relatos escritos del libro de visitantes, surgieron entre otros los siguientes comentarios:

Esta exhibición nos hizo conversar sobre...

- *"Me pareció muy linda para pasar un rato en familia, divertirse y dejar una enseñanza"*- Niña de 10 años que recorrió con la exhibición con su familia.
- *"¡Te enseña muchas cosas con las que necesitás para vivir mejor! Muy bueno"* - Joven de 15 años con su madre y abuela.
- *¡Me encantó! Nos enseña a cuidarnos y a no dejarnos engañar"*- Niña de 10 años con familia y amigas/os.
- *"Me encanto la forma de exponer los temas y la posibilidad de interacción tanto para grandes y chicos"*- Mujer de 30 años con su familia.
- *"¡Excelente muestra! A través del recorrido educa. Idem del juego"* – Mujer de 65 años con sus nietos.
- *"Excelente enseñanza. Gracias infinitas"*- Mujer de 60 años con sus sobrinas.
- *"Felicitaciones por la muestra. Excelente los recursos didácticos y las iniciativas de reflexión para nuestros hijos e hijas, y nosotros como padres"*- Hombre de 39 años con sus hijas, hijos y esposa.
- *"Está buena. Agregaría el uso desmedido del celular y las redes sociales"*- Hombre de 70 años con su familia.

Por su parte, en las entrevistas, cuando preguntamos si recomendarían a otras/os la visita y los motivos por los que lo harían, nos respondieron:

Agustina: *"Sí porque tiene información que es verdad, porque es una linda exhibición, tiene cosas interactivas, está lindo para verla, entretenerse un rato"* (14 años)- FAMILIA 3.

José: *"Nos enseña muchas cosas"* (66 años, abuelo de Francisca y Jacinta)- FAMILIA 10.

Romina: *"Te enseña a tomar conciencia de lo que uno puede llegar a consumir sin darse cuenta, la tele, el entorno, los medicamentos el exceso de estética, de tecnología, cosas que no son saludables"* (39 años, madre de Francisca y Jacinta)- FAMILIA 10.

Facundo: *"Sí porque hay muchas enseñanzas, como lo de fumar, porque te hace mal y yo vi que había un cuerpo así y había muchos cigarros adentro"* (14 años)- FAMILIA 12.

Gladys: *"Para mí está buena la lección de ustedes (refiriéndose a quienes estábamos haciendo la entrevista)"* (49 años, madre de Facundo)- FAMILIA 12.

Guillermo: *"Es, sobre todo didáctico, con dibujos está enfocando a una adicción específica; tabaco, pastillas, remedios"* (54 años, abuelo de Darian)- FAMILIA 13.

Patricia: *"A mí me encantó, me gustó porque toca el tema de varias adicciones y los nenes al ser un juego le prestan atención, porque él (refiere a su nieto Darían de 11 años) me preguntaba mucho". "Está bárbaro jugando aprendieron. Me llamó la atención lo didáctico que es"* (55 años, abuela de Darian)- FAMILIA 13.

Carina: *"Sí, creo que la parte que es interactiva donde puedes jugar y no solo mirar es lo que más atrae. Nosotros jugamos también. A miramos, a buscar... Todo eso es atractivo, donde vos tenés que hacer algo, es atractivo"* (41 años, madre de Lara y Francisco)- FAMILIA 14.

Luciano: *"Me parece que están buenas todas las problemáticas que trata para trabajar en familia o en sociedad. También puede ser un disparador para que ellos pregunten"* (41 años, padre de Juampi de 9 y Julia de 5)- FAMILIA 24.

Haydeé: *"El espacio está bueno, deja enseñanza. Hay que pararse y analizar cada sector ¿no?, la enseñanza que deja"*. (63 años, abuela de Nicolás de 10)- FAMILIA 40.

Nociones como *educativa, didáctica, interactiva, enseñanza, lección, aprendizaje y juego* atraviesan los relatos de las y los integrantes de estos grupos familiares, señalando el valor pedagógico que otorgan a la experiencia vivida. La información que transmite ("*Tiene información que es verdad*"-Agustina; "*Nos enseña a cuidarnos*"- Martín), el modo en que lo hace ("*Es, sobre todo didáctico*"-Guillermo), la invitación a la reflexión y al análisis ("*Te enseña a tomar conciencia*"- Romina; "*un disparador para que ellos pregunten*", Luciano; "*Hay que pararse y analizar cada sector ¿no?, la enseñanza que deja*"- Haydee), la posibilidad del juego y la interacción ("*Tiene cosas interactivas*"- Agustina; "*jugando aprendieron*"-Patricia), también la posibilidad de pasar un buen rato y entretenerse ("*Está lindo para verla, entretenerse un rato*"- Agustina; "*Nosotros jugamos también*", "*la parte que es interactiva donde podés jugar y no solo mirar es lo que más atrae*"- Carina), son algunos de los atributos con los que se caracteriza y valora positivamente la experiencia de visita.

Estos rasgos, identificados por las familias visitantes, forman parte de la identidad y la razón de ser de los museos y las exhibiciones denominados interactivos/as. Se trata de museos que ampliaron el alcance del público visitante, en términos de cantidad y características, focalizando principalmente su propuesta en las niñas, los niños, los jóvenes, las escuelas y las familias.

En los museos de colección patrimonial lo educativo puede estar presente en los textos que acompañan una exhibición, en un material educativo o en una

propuesta de visita ofrecida por el área de educación. Sin esas mediaciones, la experiencia familiar a estos espacios puede centrarse en la contemplación y adoración de ciertos objetos (Zavala, 2002). En contraposición a éstos, en los museos interactivos, muchos de ellos originados bajo la consigna *"prohibido no tocar"*, el foco está puesto en los componentes lúdicos y en la posibilidad que se ofrece a las y los visitantes de interactuar con la propuesta. En ellos, las fronteras entre educación y entretenimiento, adquieren límites difusos. Esto ha llevado a caracterizarlos como espacios de *edutenimiento*¹⁰³ en los que se atribuye valor formativo a los componentes recreativos de la experiencia museal.

Esta celebración de lo lúdico e interactivo conduce muchas veces a establecer conexiones lineales entre la interactividad, el juego y el aprendizaje. Esto sucede tanto en el ámbito de muchos equipos que diseñan exhibiciones, como en la valoración de la experiencia de visita que hacen algunas/os de sus visitantes. *"Al ser un juego le prestan atención"*, y luego, *"Jugando aprendieron"*, dice Patricia refiriéndose a su nieto y su esposo, y en esas afirmaciones supone que el aprendizaje ocurre a través de la acción lúdica y la manipulación de los equipamientos que forman parte de la exhibición. Sin embargo será necesario poner esta idea en tensión puesto que sabemos que los procesos de enseñanza no son lineales y que la transmisión de conocimiento, aunque esté mediada por la interacción, no conduce necesariamente a la posibilidad del aprendizaje.

Las propuestas lúdicas e interactivas pueden enmascarar muchas veces acciones de mera manipulación, conduciendo a la idea errónea de que tocar un

¹⁰³ La noción de *edutenimiento* proviene del término *eduteiment*, del inglés y refiere a espectáculos, shows, eventos, programas de radio y televisión que en su programación y forma presentan contenido educativo a través del entretenimiento (Américo, Grande y Silva, 2015). La idea de que los museos, especialmente los interactivos de ciencia y tecnología, son espacios de *edutenimiento*, puede asociarse también a una lógica de mercado según la cual éstos sirven de vitrinas para mostrar adelantos científico tecnológicos, para que sean consumidos, y donde las/los visitantes son concebidas/os como clientes. Desde esta lógica, muchos museos compiten con otras agencias como los parques y centros de diversiones, por lograr la afluencia de muchas/os visitantes (Franco Avellaneda, 2007; Pérez Bustos, 2010).

objeto es suficiente para que el aprendizaje ocurra (García Ferreiro 1998; Pedersoli, 2003). Esta concepción característica del conductismo, derivado del empirismo, implica pensar que el aprendizaje ocurre a partir de la acción directa sobre el mundo exterior y su consecuente interiorización. Desde esta perspectiva las personas son consideradas como recipientes vacíos u hojas en blanco cuya actividad se reduce a internalizar la realidad externa a modo de copia. Aunque la participación de las familias puede ser activa desde el punto de vista motriz, ello no implica necesariamente la comprensión y apropiación de los contenidos en juego. Esto ha llevado a la necesidad de formular criterios museográficos en los que no solo la acción manual (*hands on*), sino también las emociones (*hearts on*) y la racionalidad (*minds on*) se pongan en juego (Wagensberg, 2000).

Los relatos que se detallan a continuación alertan sobre la necesidad de obrar con cautela a la hora de sobrevalorar el componente interactivo de la experiencia familiar. Algunas de las familias entrevistadas tendieron a rememorar la experiencia de visita concentrándose más en los formatos y las propuestas de interacción que en los temas que la exhibición pretendía abordar. Mencionaron por ejemplo: *"A mí me gustó el de la ruleta y el del túnel"* (Jazmín, 8 años- FAMILIA 11); *"Me gustó eso de la entrada que mirás para abajo y ves la perspectiva con las luces y ese también, el de los rodillitos, me gustó"* (Martina, madre de Delfina y tía de Valentina- FAMILIA 16); *"Yo en Bahía Blanca iba mucho a Sacoa¹⁰⁴ y esos lugares de tirar y esto me hace acordar"* (Delfina, 6 años, FAMILIA 16); *"El de la pelotita me gustó"* (Rodrigo, 12 años- FAMILIA 21); *"A mí me pareció gracioso que estaba la pelotita adentro al final"* (Milena, 10 años, hermana de Rodrigo- FAMILIA 21); *"Me parecieron lindos los que tenían efectos visuales como el de la pelotita o el pozo de las adicciones, pero eso por el efecto en sí, no tanto por el mensaje que transmitía"* (Laura, tía de Maitén de 9 años- FAMILIA 22).

¹⁰⁴ Sacoa es una empresa que posee una cadena de centros entretenimientos entre los que se incluyen juegos mecánicos, simuladores, inflables, peloteros y video juegos.

Este último comentario expresa con mayor claridad la tensión entre el contenido y la forma que adquiere en su presentación. Es que el contenido no es independiente del modo en que se muestra (Edwards, 1993). La *textura* (Fairclough, 1995), como forma y organización de un relato determinado, interactúa con el contenido de distintas maneras y propone diferentes representaciones del conocimiento. Estos comentarios muestran cómo, algunas veces, las formas y propuestas de interacción primaron sobre los temas propuestos en la exhibición, haciendo que éstos pasaran a segundo plano e incluso que desaparecieran por completo del registro de éstas/os visitantes.

Como decíamos más arriba, la investigación asociada a esta tesis mostró también cómo los temas asociados a los exhibidores más impactantes en términos de formatos, tendieron a ser mencionados, señalados, fotografiados y rememorados por las/os familias, con más frecuencia, que otros cuyos formatos pasaron muchas veces desapercibidos. Esto sucedió con el torso con cigarrillos, por contraste con el exhibidor denominado *Menú del día*, haciendo que el tema de la industria farmacéutica y su incitación al consumo de medicamentos de venta libre, quedara desbalanceado, en términos de centralidad e importancia, respecto de la problemática del consumo de tabaco. Cabe señalar que el tema del consumo de tabaco atraviesa muchas sensibilidades y se convierte en este punto en un tópico fuerte de intercambios y conversaciones. Sin embargo, en este caso, parece claro que el desbalance se asoció también al impacto que produjeron su materialidad y su visibilidad en el contexto de la exhibición.

Volviendo sobre la cuestión del carácter educativo atribuido a la experiencia, algunas/os de las/os integrantes adultas/os de los grupos familiares expresaron la necesidad de incluir contenidos que no estaban presentes en la exhibición. Esto muestra que las exposiciones producen mediaciones sociales y configuran relaciones de saber y poder. Más allá de las intencionalidades de quienes las diseñan, las y los visitantes pueden adherir, resistirse, transgredir o proponer la necesidad de otros relatos distintitos de aquellos que se enuncian

desde la narración museal (Franco Avellaneda, 2013). Así lo señalan Romina, 39 años, madre de Francisca, 10 años y Jacinta de 6 (FAMILIA 10), Laura, tía de Maitén de 9 años (FAMILIA 22) y Haydeé de 63 años, abuela de Nicolás de 10 años (FAMILIA 40):

Romina: *"Me gustaron muchas cosas. Por ahí haría un poco más hincapié en los excesos en las tecnologías que tienen los chicos. Eso hay que bajarlo conscientemente. Yo soy profesora de educación física y lo que veo es que juegan menos, hay que bajar me parece mucha información sobre cuáles son los límites, el exceso".*

Laura: *"Por ahí un tema relevante es el de la tecnología, pero no está abordada la tecnología como una adicción".*

Haydeé: *"Creo que tendría q estar más explicado el tema de la droga. El panel de la droga por ejemplo. Me parece que tendría que haber un poco más de explicación para chicos de esta edad (refiere a la edad de su nieto Nicolás) que es cuando empiezan con este tema. No que afecta y que hace mal, eso lo sabemos todo. Que existe la droga, que tipo de droga, lo tienen re claro, pero si en cuanto los efectos. Como le afecta el cerebro y su relación con el entorno. La droga, es lo que más cerca tienen de la escuela. El juego no llega tanto como el alcohol".*

El consumo desmedido de las tecnologías digitales y redes sociales o los efectos nocivos de las drogas aparecen, en estos relatos, señalados como parte de los vacíos textuales (Fairclough, 1995) de la exhibición. Por otra parte, algunas/os de estas/os adultas/os y también las niñas y los niños, reclamaron la inclusión de abordajes más interactivos sobre ciertos temas o que algunos contenidos fueran presentados de modos más accesibles para ciertas edades.

Dice **Carina** de 41 años: *"a lo mejor una sugerencia, por ahí la parte de las adicciones poder interactuar con eso, es como que es muy informativo de lectura porque algo para interactuar con eso. Un enigma o algo.*

Su hija **Lara** de 12 años agrega: *"no podías jugar".*

Por su parte, su hermano **Francisco** de 8 años señala: *"a mí me gustaron las lupas porque podía leer y buscar cosas"* (refiere a las lupas dispuestas en la exhibición para observar en detalle las ilustraciones de Pablo Bernasconi) – (FAMILIA 14)

Laura de 41 años nos dice: *"No sé para qué edad está dirigido pero ponele, él estaba mirando todo (refiere a su hijo Juampi de 9 años) pero por ahí, a la hora de la interpretación hay como una distancia todavía. O sea para que la información llegue directo a los chicos. En el caso del dibujo, a él le gusto, pero no entendió que estaba compuesto por cosas que hacían mal a la salud. No sé, por ahí ese es el objetivo, que sea algo para hablar en familia"*– (FAMILIA 24)

Estos relatos ponen en evidencia, por un lado, que lejos de adoptar una actitud pasiva en relación con el relato que propone la exhibición, algunas familias se involucran con los temas y sus formas de presentarlos, sugieren, proponen y demandan. Muestran también que el sentido de la experiencia museal puede darse, en clave de presencias y ausencias, tanto por aquello que la exhibición muestra y propone, como por aquello que no exhibe, no dice y/o no invita a realizar.

La transmisión de conocimiento en el museo: entre familias y escuelas

Como parte de la conexión entre la experiencia de visita recientemente vivenciada y otras experiencias educativas previas o posteriores, las y los integrantes de distintos grupos familiares, refirieron al papel de la escuela en la transmisión de conocimientos; ya sea, pensando en extender a las aulas la experiencia que se acababa de vivenciar o poniendo en duda su papel

pedagógico en la sociedad actual, la escuela y las/os docentes aparecieron en los relatos de las familias en distintas oportunidades.

En los libros de visita, la escuela aparece mencionada en comentarios como los que se transcriben a continuación:

Esta exhibición nos hizo conversar sobre...

- *"Está muy buena, me gustaría venir con la escuela, me gustó mucho"* - Niña de 9 años que recorrió la exhibición con su padre.
- *"Excelente muestra con objetivos muy claros y creativos. Ojalá pudiera acceder la escuela pública a esta información"* - Mujer de 35 años con su familia.
- *"¡Excelente! Volveré con mis peques (alumnos) del jardín"* - Docente de 35 años con su familia
- *"Soy directora del jardín 901 de Luján y con las docentes pensamos traer a nuestros alumnos de 5 años y nos gustaría recibir información"* - Mujer de 40 años con su familia.
- *"Fue excelente. Debería hacerse en las escuelas"* - Mujer de 37 años con su hijo.
- *"Me parece excelente la manera de llegar a los niños con esta información. Me gustaría que puedan ir a realizar una charla al colegio de mi hijo"* - Hombre de 37 años con su hijo.

La relación entre familias y escuelas es de larga data. Hacia mediados del siglo XVIII, con la creación de la escuela moderna, la educación va cediendo paso del ámbito familiar a la esfera del Estado. Se trata de un tránsito que parece estar garantizado por un discurso pedagógico que promete un mejor trayecto educativo para sus hijas e hijos, salvaguardadas/os por especialistas y por ciertas condiciones de la vida en el ámbito escolar. Así opera una transferencia desde el mundo-hogar hacia el mundo-escuela, que adopta la figura de un pacto o contrato entre partes cuyo campo común son las niñas y los niños.

Para la alianza escuela-familia quedaba claro que el niño tenía un doble rol: hijo y alumno, el padre ejercía su poder en el hogar, el maestro en la escuela, el niño

en el hogar era posesión del padre, en la escuela del maestro. La alianza estaba establecida de ese modo: con una autoridad compartida para la familia, con una autoridad adquirida por el educador, con una autoridad duplicada sobre el niño (Citera, 2007, p. 3).

Sin embargo esta sociedad se construyó a partir de conflictos entre ambas partes. Al pensar la relación entre familias y escuelas, se vuelve necesario revisar la metáfora de la alianza sin fisuras que hoy se ha roto, ya que se trata de una figura difusa que no alcanza a explicar la complejidad de los vínculos reales entre las/os adultas/os que rodean a las/os niñas/os (Siede, 2017). Aún en los avances del siglo XIX, muchas familias, principalmente en los sectores rurales, se oponían a la educación escolar de sus hijas/os puesto que éstas/os constituían un aporte central a la economía familiar (Dussel y Caruso, 1999). Del mismo modo, las familias de los sectores más privilegiados, que educaban a sus hijas/os con tutores seleccionados para esa labor en el ámbito del hogar, se resistían a enviarlas/os a las escuelas públicas ya que éstas no garantizaban para aquellas/os las condiciones necesarias para la transmisión y la reproducción de los modos de vida acordes a su posición social. Fue el principio de obligatoriedad escolar, establecido en Argentina a través de la sanción de la Ley 1420, el que permitió inscribir a las/os niñas/os al orden de la esfera pública, instalando la condición de asistencia obligatoria a las instituciones educativas y forzando a las familias a enviar a sus hijas/os a las escuelas (Carli, 2005a). Se trató de un proceso, no exento de violencias físicas y simbólicas, en el que la escuela funcionó como una especie de *cuña* o invasión externa, impuesta en el vínculo entre madres, padres e hijas/os, de modo que los primeros tuvieran menos eficacia en la educación de los segundos y éstos, a su vez, pudieran ser civilizados a contrapelo de la “barbarie” de sus padres (Siede, 2017).

En la actualidad, a pesar de las mutaciones ocurridas en ambas instituciones, las tensiones sobre el cuidado y la educación de las/os

niñas/os, continúan atravesando las relaciones entre las familias y las escuelas y ponen de manifiesto los límites difusos entre las responsabilidades públicas del Estado y la vida privada de las familias (Jelin, 1994). Así, escuelas y familias comparten y disputan el proceso de socialización de las niñas y los niños consensuado, debatiendo y/o reprochándose mutuamente el alcance de sus acciones y responsabilidades. Siede (2017), propone las categorías de *confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación* para pensar tanto en las tensiones como en las oportunidades que atraviesan las relaciones entre familias y escuelas. Se trata de conceptos que, como se verá en las escenas que se describen a continuación, pueden articularse y hasta superponerse entre sí.

Cuando preguntamos a Darian, un niño de 11 años, si le gustó participar de la visita en familia (FAMILIA 13) y, a continuación, si les gustaría hacerlo en el marco de una salida escolar, se pone de manifiesto la disputa que atraviesa la relación entre ambas instituciones. Darian responde afirmativamente las dos veces, pero su padre Javier, de 37 años interviene diciendo:

Javier: *"Lo que pasa es que en la escuela es diferente porque en la escuela lo van a tomar todo como un juego, no van a prestar atención los chicos. En cambio con los padres...Él me llamó a mí por una cosa y le expliqué. Me llamó para ver el cuadrado ese que se metía para adentro y le dije, "lee bien". Primero no entendía él. Yo lo vi y le expliqué. [...] La cabeza de nosotros a los doce era otra cosa, la cabeza de ellos es más avanzada y estas cosas están buenas, por eso te digo, en la escuela no les van a prestar tanta atención".*

En el mismo sentido responde Matías, un niño de 9 años que recorrió la exhibición con su madre, su padre y su hermana de 4 (FAMILIA 39): *"en la escuela la maestra o la directora están ocupadas, los chicos no saben algunas cosas, pero con los papás sí. Me pueden explicar"*. Por su parte, Jazmín de 8 años (FAMILIA 11) nos dice: *"No sé. En la escuela es como que no te explican todo"*.

En estos comentarios, el trabajo de las/os docentes y su papel de mediación con el saber son puestos bajo la lupa. En línea con el actual clima de época, la acusación refiere a la desatención de la escuela sobre las niñas y los niños, a causa de la sobrecarga del trabajo docente. Así lo pone de manifiesto Matías cuando dice que "*la maestra o la directoras están ocupadas*" y aunque no explica a qué tipo de ocupaciones refiere, su relato sugiere que se trata de quehaceres que no son del orden de lo pedagógico. La escuela es acusada también de estar desactualizada. Según el relato de Javier, atravesado por una clara pérdida de *confianza*, las y los docentes no están preparadas/os para trabajar con las generaciones jóvenes en el contexto de la sociedad contemporánea. Comparando con su propia infancia sostiene que "*la cabeza de los chicos de hoy es más avanzada*"¹⁰⁵ y esta creencia parece requerir para él de la necesidad de un acompañamiento pedagógico que la escuela actual y sus docentes no serían capaces de ofrecer, perdiendo la *autoridad* y la *legitimidad* que supuestamente la caracterizaba en tiempos pasados. Estos relatos son un ejemplo más del modo en que la escuela es acusada, juzgada y declarada culpable (Masschelein y Simmons, 2014b). Es que, aunque las críticas se remontan a sus orígenes, la escuela ha ido perdiendo parte del reconocimiento social del que era investida tiempo atrás. Como vimos en el capítulo 1, hacia mediados del siglo XX cobran fuerza otras agencias que, sin proponérselo necesariamente, compiten con ella en su rol de educar. El poder socializador de los medios de comunicación, las redes sociales y la aparición de otras instituciones educativas no escolares contribuyeron con la idea de que la escuela perdió la hegemonía y autoridad absoluta a la hora de educar.

¹⁰⁵ Esta afirmación asume la existencia de una evolución de la inteligencia de las/os niñas/os, que al ser comparados con las/os de generaciones anteriores, son investidas/os con capacidades especiales para actuar y construir significados sin que se considere que lo que cambia es el contexto social y cultural en el que las nuevas generaciones crecen e interactúan. No existen infancias fuera del tiempo, ni abstractas ni universales. Son los condicionamientos, posibilidades, accesos y limitaciones del presente los que configuran su experiencia en el mundo de unos u otros modos (Duek, 2014).

En este escenario, la escuela aparece des-simbolizada de sus representaciones fundacionales (Frigerio, 2005) y se presenta como una institución dificultada para ofrecer nuevos sentidos y órdenes simbólicos. La posición anti-escuela aparece instalada tanto en el sentido común como en la construcción de discursos pedagógicos que se presentan como alternativos de aquellos marcados por la rigidez y la obsolescencia de la tradicional institución escolar. Emergen así, cada vez con más fuerza, modalidades educativas y enfoques pedagógicos que podrían considerarse reediciones de la vieja idea de desescolarización de la sociedad, surgida hacia fines de la década del 60. Es el caso de las denominadas *escuelas en casa*, *escuelas en familia* o *homeschooling* que funcionan por fuera del sistema escolar y buscan una educación más personalizada y asociada a las individualidades de cada niña/o. Se trata de una tendencia que sigue los principios de la racionalidad política neoliberal en dos sentidos. Por un lado, al asociarse a la idea de libertad del mercado, limitando la acción del Estado, y por el otro al concebir la educación desde un enfoque economicista en la que aparece regida por el principio de satisfacción. Las madres y los padres asumen la tarea de educar a sus hijas/os como parte de inversión cuyas rentas serían el capital humano de las/os niñas/os y la felicidad familiar (Riveros, 2015).

Si la escuela es incapaz de alojar y articular las necesidades e intereses de las/os niñas/os entonces, según estas/os entrevistadas/os, las/os mejores proveedoras/es de experiencias educativas son las madres y los padres que, por conocerlas/os, pueden ofrecerles una educación más personalizada. “...*En la escuela lo van a tomar todo como un juego, no van a prestar atención los chicos*”, en cambio “*él me llamó a mí y yo le expliqué*”, dice Javier, señalando un desajuste en el contrato pedagógico entre la familia y la escuela.

Por su parte Ian, un niño de 14 años que recorrió la exhibición con su madre y su padre (FAMILIA 29), nos dice:

Ian: *"Prefiero venir con la familia. Primero porque es más divertido, para mí es más divertido venir con la familia, capáz que con otros amigos. Aparte si querés podés ir a exposiciones que más te llamen la atención. Por ejemplo en la escuela ya es un recorrido que ya está planeado desde antes. Puede ser que algunos chicos no tengan ganas de ir a ese recorrido. Yo prefiero venir con la familia".*

Su comentario muestra que su preferencia estaría marcada por las posibilidades de mayor diversión pero también por la libertad e individualidad que pueden desplegarse en el contexto de una visita familiar, marcando así las diferencias con la visita escolar organizada según recorridos homogéneos y estandarizados que no se adaptan necesariamente a los deseos o intereses de las/os alumnas/os. En este caso Ian pone en evidencia que, en el marco de una visita familiar, las posibilidades de incidir en las decisiones de las/os adultas/os y consensuar con ellas/os son mayores que en el contexto de una salida escolar.

Estos resultados coinciden con los señalados por otras/os autoras/es como Jensen (1994), y Studart (2005) cuando concluyen que las niñas y los niños prefieren con frecuencia visitar los museos con sus familiares en lugar de hacerlo con la escuela, porque allí pueden tener mayor independencia al decidir los recorridos por la exhibición y porque valoran la atención personal que reciben de sus madres y padres, mostrando la estrecha relación entre afectos y experiencias. Señalan también que las niñas y los niños desaprobaban la falta de autonomía cuando visitaron los museos en el marco de una visita escolar, también las tareas demandadas por las y los docentes que estuvieron asociadas a las visitas y la escasa atención que éstas/os pudieron dispensarles en el contexto de la salida grupal.

Aunque las conclusiones de estas/os autoras/es tienen puntos en común con algunas de las señaladas en el marco de esta investigación, encontramos también testimonios que van en el sentido opuesto. En el caso de la familia compuesta por Diana, una madre, un padre, un hijo de 11 años y dos hijas de 9 y

7 años (FAMILIA 7) la situación que ella describe es opuesta a las anteriores y refleja, no solo la *confianza* en la escuela sino, el reconocimiento de las oportunidades que ésta puede brindar.

Diana: *“Ellos van a una escuela de colonia, del campo, entonces todos los años como son poquitos... este año terminó uno solo la escuela en toda la escuela, entonces viajamos con toda la escuela. Toda la escuela. Son 33 alumnos la escuela y completamos el colectivo de 59, 56 y salimos. El año pasado fuimos a Temaikén,¹⁰⁶ el otro a Tecnópolis.¹⁰⁷ Todos los años vamos a lugares distintos. Toda la escuela, desde los nenitos del jardín hasta el que termina”.*

En el relato de Diana la escuela aparece como una institución educativa que aloja y amplía las experiencias culturales de las niñas, los niños y sus familias, superando las fronteras entre lo escolar y lo no escolar, entre los tiempos y los espacios educativos. La escuela es vista como un lugar en el que el disfrute es posible y en el que lo pedagógico no aparece escindido de lo social y lo cultural. Es un espacio que ofrece la posibilidad de ampliar los horizontes posibles y de conocer lugares nuevos de manera compartida, a partir de la *cooperación* entre madres, padres y docentes. Surge como un lugar en el que se ofrece la oportunidad de transitar otros mundos, se traman relaciones sociales y las madres y padres pueden participar de la escolarización de sus hijas/os heredándoles mejores futuros posibles (Martinis y Redondo, 2016). Resulta aquí de interés destacar que la noción de escuela griega o *skholé* no se asociaba

¹⁰⁶ *Temaikén* es un bioparque ubicado en la localidad de Escobar, provincia de Buenos Aires. Su propuesta abarca, entre otras opciones, un acuario, un cine 360°, tres exhibiciones interactivas equipadas con tecnologías digitales y diversas áreas en las que se exhiben flora y fauna autóctona e introducida. Incluye un área educativa desde la que se ofrecen visitas a grupos escolares de distintos niveles. <http://www.temaiken.org.ar/educacion>

¹⁰⁷ *Tecnópolis* es un parque temático sobre ciencia, tecnología, arte e industria, ubicado en Villa Martelli, provincia de Buenos Aires. Fue inaugurado en 2011, como parte de una propuesta político –educativa, pública y gratuita. Se concibió, al estilo de las exposiciones universales, con la intención de mostrar las capacidades y potencialidades de la investigación científica, la producción y la creación nacionales. <http://tecnopolis.gob.ar/>

etimológicamente a las ideas de enseñanza o aprendizaje, sino a las de ocio, disfrute y contemplación. Desde esta perspectiva, la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a las/os niñas/os para su vida adulta. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar privilegiado para la negociación de la igualdad (Rancière, 1988).

Por su parte, Haydee una abuela de 63 años que recorrió la exhibición con su marido de 65 años y su nieto Nicolás de 10 (FAMILIA 40) nos comenta: *"Está bueno que vengan con las maestras porque a lo mejor las maestras pueden explicar un poco más también, ¿viste?, en vez de dejarlos en los juegos, digo"*.¹⁰⁸ Sabrina de 22 años, tía de Maitén de 9 (FAMILIA 22) dice: *"yo creo que los chicos de la escuela tendrían que venir mucho"* Carina de 42 años y Diego de 44, madre y padre de Rodrigo y Milena de 12 y 10 años respectivamente (FAMILIA 21), respondieron lo siguiente cuando les preguntamos si recomendarían a otros la visita a la exhibición:

Rodrigo: *"sí, a mí me gustó"*

Carina: *"le podés contar en el colegio a la seño"* (dirigiéndose a su hijo)

Diego: *"ellos todos los lunes a la mañana hacen una charla"*

Carina: *"hacen un encuentro y les hablan de estas cosas. Por ahí los pueden traer con el colegio, ¿hacen visitas no?"*

Entrevistadora: *"sí"*

Facundo un niño de 12 años que recorrió la exhibición con su madre de 39 y su hermano de 10 (FAMILIA 12) nos dice: *"No sé, porque en la escuela están los amigos y la familia es la familia"*. Finalmente Jacinta, una niña de 6 años que participó de la propuesta con su hermana de 10 años, su madre Romina de 39,

¹⁰⁸ El comentario refiere a los juegos mecánicos que se encuentran en la República de los Niños y que forman parte de una de las propuestas de entretenimiento de carácter comercial más concurridas dentro del predio.

su abuela y abuelo (FAMILIA 10) expresó durante la entrevista su deseo de conversar con su maestro sobre unas fotografías que había visto en el espacio referido a las infancias en la sociedad de consumo.

Jacinta: *"a mí me llamo la atención las imágenes porque aprestaba [sic.] mucha atención en las imágenes de los niños. Lo que todos (corrige lo dicho). Lo que algunos tienen y aprestaba [sic.] mucha atención para decirle a Berni lo de las fotos capaz.*

Romina: *"Su maestro. Berni, es su maestro. O sea que le va a contar a Berni lo que vio"* (sonríe).

A diferencia de los primeros, estos últimos relatos muestran que la escuela es percibida también como un espacio *legítimo* para compartir lo aprendido o conocido, *comunicando* y haciendo partícipes a otras/os (las y los docentes, las y los compañeros) de la experiencia que acaba de vivirse. La institución escolar aparece en estos testimonios como un lugar abierto a la escucha de otras voces, las de las niñas, los niños y sus familias y como un espacio del que se reconoce su papel en la transmisión de valores y saberes. Por su parte, las y los docentes son valoradas/os en su *autoridad* pedagógica, como aquellas/os capaces de fortalecer la vivencia en el museo, retomando o proponiendo otras experiencias educativas. Es que las escuelas son vividas de distintos modos por los sujetos que las habitan, otorgándoles diversos sentidos. Cuando son capaces de alojar a sus interlocutoras/es, de nombrarlas/os, de articular sus deseos y aspiraciones, entonces se convierten en núcleos de sentido, erigiéndose como horizontes de lo posible (Duschatzky, 1999). Aun asumiendo toda su vulnerabilidad, las escuelas siguen siendo espacios en los que es posible *"...hallar modos concretos para proporcionar 'tiempo libre' en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a 'algo' común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación* (Masschelein y Simmons, 2014a, p. 13).

Finalmente cabe señalar que, ninguna de las familias entrevistadas visitó la República de los Niños con la intención deliberada de recorrer la exhibición. Se trató, en todos los casos, de una propuesta con la que se encontraron de manera azarosa en su paseo por el predio. Esta dinámica difiere de aquella que ocurre en las visitas escolares que son, en su mayoría, concertadas y programadas de antemano. Implican la solicitud de un turno previo y con ello, la organización de un tiempo y un espacio para el desarrollo de contenidos y actividades que se articulan, la mayor parte de las veces, con la planificación de aquello que se trabaja, antes, durante y/o después en el espacio escolar. A diferencia de las visitas familiares estudiadas en esta tesis, las visitas escolares se establecen a partir de la intencionalidad de docentes, bibliotecarias/os o directoras/es que suelen acordar, a la medida de sus propuestas pedagógicas, los propósitos, temáticas y abordajes de la visita a realizar. Son visitas programadas con la intención de profundizar ciertos contenidos y procedimientos, explorar nuevos temas o perspectivas y ampliar, en articulación con otros escenarios educativos, las formas de lo escolar. Y aunque las alianzas entre escuelas y museos no estén exentas de conflictos y tensiones mutuas, constituyen oportunidades para ensanchar y multiplicar las experiencias educativas, sociales y culturales de las/os visitantes (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Así, cuando las críticas a la escuela se instalan con fuerza desde ciertos discursos pedagógicos y desde las opiniones de sentido común, vale la pena recordar que existen amplios sectores de la población que probablemente nunca asistirán a un museo, si no lo hacen en el marco de una salida escolar.

Consideraciones finales



Consideraciones finales

*De una forma esquemática podemos decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: **el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos**, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción, es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transforman en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contrapedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida.*

Rita Segato, 2018

En esta tesis se habló de los modos en que las familias pueden ampliar los horizontes de las generaciones más jóvenes, habilitando su acceso a ciertos bienes simbólicos y culturales, en sus recorridos por una exhibición sobre la sociedad de consumo. Las experiencias de visita, que aquí se analizaron, pueden leerse en esa particularidad, dada por la singularidad del tema y el contexto en el que ocurrieron, aunque también en la universalidad de los procesos de transmisión en los que se va construyendo la continuidad de la vida, a partir de la reproducción y la transformación de la cultura.

El recorrido comenzó instalando una discusión político-epistemológica acerca de la entidad pedagógica de la educación en museos y su inscripción al universo de lo educativo. Se rastrearon los orígenes de categorías como *educación no formal* e *informal*, en las que suele enmarcarse la reflexión y la acción educativa en ellos y se analizaron las implicancias, tanto teóricas como prácticas, de la adscripción a éstas. Como conclusión de ese primer capítulo me interesa señalar que se vuelve necesario discutir sobre el uso de estas categorías

puesto que se fundan en una doble negatividad. Por un lado aquella relacionada con el bajo estatus pedagógico de la educación por afuera del formato escolar y, por el otro, por la connotación negativa y deficitaria con la que se concibe, por falso contraste, a la educación en la escuela. Las definiciones por la negación atentan contra el reconocimiento y la jerarquización de la educación en los museos y el trabajo de las y los educadoras/es en ellos. Si se asume la informalidad de su ejercicio pedagógico, será difícil militar por un mayor reconocimiento de su profesionalidad. Por otra parte, mientras se siga visionando a las escuelas desde la lógica del conservadurismo pedagógico y el déficit, más limitada se volverá la reflexión crítica desde los museos, como espacios educativos, y más difícil se tornará la posibilidad de trabajos horizontales y de colaboración mutua.

A partir de los aportes de otras conceptualizaciones como *educación popular*, *educación y pedagogía social* y *edu-comunicación*, esta tesis propone concebir lo educativo desde un punto de vista crítico y relacional que incluya, en defensa y no por oposición a la escuela, el trabajo conjunto de los museos con otras agencias educativas. En nuestras sociedades latinoamericanas atravesadas por fuertes desigualdades, se vuelve necesario pensar y actuar sobre lo pedagógico como parte de la construcción de un tejido social que pueda articular las diferencias y redistribuir, de maneras más justas, la herencia cultural de las niñas, los niños y sus familias.

El segundo capítulo recorrió las mutaciones acontecidas en los museos, desde sus orígenes hasta la actualidad, poniendo énfasis en las transformaciones referidas a sus horizontes políticos, las visiones del mundo y la cultura, la educación y las modalidades de involucramiento de las y los visitantes. Como reflexión del capítulo quisiera destacar la necesidad de que los museos sean concebidos como escenarios educativos y sociales que pueden provocar cambios en las vidas de las personas. Siguiendo a Antelo (2005) y su descripción acerca de los rasgos de la *incalculable experiencia de educar*, cabe destacar que, aun

cuando no podamos comprender cabalmente sus dimensiones y alcances, será necesario asumir la potencialidad pedagógica de los museos como parte de su papel educativo. No es posible la educación si no nos basamos en la suposición y en la acción de que las personas y los colectivos de los que forman parte, son educables, es decir, susceptibles de cambiar y transformarse. Será solo a partir de ese reconocimiento que puedan diseñarse políticas educativas y que éstas se concreten en el diseño de exhibiciones, actividades y líneas estratégicas acerca de cómo y bajo qué horizontes pedagógicos y sociales educar en los museos.

En los capítulos siguientes, con la exploración de categorías pedagógicas como *experiencias, tiempo libre, educación intergeneracional, lazos, transmisión, tradición, reproducción, transformación, diálogos, cuidado del/la otro/a, significados, sentidos*, entre otros, la tesis se orientó a analizar las experiencias educativas y sociales de las visitas familiares a *DESmedidos*, una exhibición sobre la sociedad de consumo perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata. La investigación que le dio origen pretendió responder a una serie de interrogantes que fueron marcando el hilo de la escritura.

Sobre la pregunta primera, acerca de las características generales de las visitas, podemos señalar que las familias llegaron hasta la exhibición *DESmedidos* caminando, puesto que ésta se encuentra ubicada en el centro del parque de la *República de los Niños*. Muchas se detuvieron en la puerta de entrada y preguntaron si era necesario pagar. Les respondimos que era gratis e ingresaron. Fueron pocas las que pasearon livianas, con las manos libres. Casi todas transportaban mochilas, bolsos y canastos en los que podía haber mate, torta o galletitas. También gorras y abrigos para repararse del sol. Algunas familias eran numerosas, otras más pequeñas. Unas arribaron desde lugares cercanos y otras se desplazaron kilómetros para llegar, viajando en auto, tren o colectivo.

Las familias involucradas en esta tesis fueron de composición heterogénea en edades, procedencias y modos de organización. También lo eran las

trayectorias¹⁰⁹ sociales y educativas de sus integrantes. Para algunas, aquella fue la primera visita a un museo, para otras no fue la única. Algo que las unía es que todas las familias incluidas en este estudio, llegaron a *DESmedidos* por casualidad. Lo hicieron en el contexto de un paseo en su tiempo libre a la *República de los Niños*. No la visitaron como parte de una salida planificada deliberadamente de antemano. En contra de la noción de Falk, Moussouri y Coulson (1998) de que las familias suelen recorrer los museos a partir de una *agenda* o plan de visita organizado, las involucradas en esta investigación llegaron a *DESmedidos* por la deriva de sus pasos dejándose sorprender por los efectos del azar en sus recorridos por el territorio.

Fue la contingencia la que las hizo llegar a esta exhibición, cuya lógica y horizontes educativos tensionan los de la propuesta municipal más amplia en la que ésta se encuentra. Mientras se realizó la investigación que le dio origen y mientras se escribe esta tesis, la propuesta cultural de la *República de los Niños* se encuentra atravesada por una tesitura política¹¹⁰ bajo la cual las infancias y sus familias se conciben fundamentalmente como consumidoras. Allí se invita al juego y la recreación principalmente a partir del gasto y la consumición de tickets para el entretenimiento. Y aunque existen juegos de plaza al aire libre, se ofrecen visitas guiadas por el predio y tienen sede allí otros programas de carácter público y gratuito,¹¹¹ en aquellas actividades más concurridas, como el simulador del

¹⁰⁹ Las trayectorias están marcadas por las biografías, las historias personales y las posiciones sociales que los sujetos vamos ocupando a lo largo de nuestras vidas. Están constituidas por las experiencias previas, entendidas como aquellas que pueden favorecer el desarrollo de las disposiciones generales necesarias para la vida en sociedad (Tenti Fanfani, 2001).

¹¹⁰ Desde diciembre de 2015 y hasta el momento en que culmina la escritura de tesis, la gestión municipal se encuentra a cargo de la fórmula *Cambémos*, cuyas políticas forman parte de un proyecto de gobierno de carácter marcadamente antipopular.

¹¹¹ Una de ellas es la propuesta denominada *Identidad y Democracia en la Repu*, que realiza, entre otras, actividades de radiofonía talleres, exhibiciones y juegos sobre temas como vida republicana, identidad, derechos. Funciona desde hace 17 años en el marco de un convenio entre la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y la Municipalidad de La Plata. Otra es la propuesta educativa de la Defensoría de la provincia de Buenos Aires, que cuenta en la República de los Niños con una

vuelo o el avión y los juegos mecánicos, para que la diversión sea plena, será necesario pagar. También será necesario hacerlo si se desea realizar una pausa para el refrigerio puesto que, aunque se trata de un parque de cincuenta y tres hectáreas de extensión, las mesas y bancos para el pic-nic o el almuerzo forman parte los comercios gastronómicos que allí se encuentran. Por su parte, la tienda y los carritos que invitan a llevarse recuerdos o *souvenirs*, completan el sentido de este proyecto que, alejado de sus ideales fundacionales detallados en el capítulo 2, puede ser definido principalmente como una propuesta destinada al consumo cultural¹¹² de carácter comercial.

En este contexto, una exhibición como *DESmedidos*, concebida en línea con los ideales educativos públicos y gratuitos de la Universidad, se convierte en un punto de desvío en el camino. Es una oportunidad para que las familias participen de una propuesta distinta de aquellas que invitan a modelar las infancias bajo la lógica de la homogeneización estética y la estandarización cultural, ya que propone discutir sobre los modos en que el consumo las atraviesa (nos atraviesa) y en que la propaganda y los mandatos mercantilistas construyen subjetividades.

Respecto de los interrogantes sobre las prácticas y dinámicas de visitas familiares, *¿Qué hacen en sus recorridos?, ¿En qué actividades se involucran y cómo lo hacen?, ¿Sobre qué temas conversan?, ¿De qué maneras se pone en juego la transmisión intergeneracional de conocimientos mientras recorren la exhibición?*, podemos señalar que hubo grupos con estilos más cohesivos, en los que sus integrantes permanecieron mayormente juntas/os durante el recorrido. Otros, más diferenciados, en los que los miembros de las familias tendieron a

delegación municipal en la que se realizan talleres sobre medio ambiente, salud, derechos de las niñas, niños y jóvenes, entre otros temas.

¹¹² A diferencia del consumo a secas, el consumo cultural refiere al uso o apropiación de ciertos productos en los que el valor simbólico predomina sobre los valores de uso y cambio, o donde éstos últimos se subordinan a la dimensión simbólica (García Canclini, 1999).

realizar trayectos de modo individual o reunidos con sus pares (otras/os niñas/os u otras/os adultas/os) agrupándose y reagrupándose de distintos modos durante los recorridos realizados. Los andares estuvieron marcados por el consenso, cuando todas/os coincidieron en sus elecciones, pero también por las tensiones y luchas de fuerza asociadas principalmente a las jerarquías y heterogeneidades generacionales. La cohesión y la diferenciación fueron rasgos que no se presentaron de modo binario o dicotómico sino como tendencias generales de los modos de vinculación familiar mientras se paseaba por la exhibición.

En los grupos más cohesivos tendieron a darse más intercambios y sucedieron por lo tanto más conversaciones y escenas de trasmisión de conocimientos entre sus integrantes. Podría deducirse, a partir de esto, que la cohesión es una característica favorable para ampliar la experiencia educativa en el museo. Esto es efectivamente así, aunque hubo veces en que esa cohesión fue sostenida a partir de tensiones, en las que las elecciones las/os adultas/os se impusieron por sobre los de las/os más pequeñas/os.

Las niñas y los niños tendieron a realizar recorridos autónomos, ya sea solas/os o acompañadas/os por otras/os niñas/os (hermanas/os, primas/os, amigas/os), definiendo mayormente los itinerarios de las personas adultas en sus caminatas por la exhibición. En esos trayectos se pusieron en evidencia los deseos de participar de manera compartida con sus pares, la complicidad y el disfrute experimentado como producto de esa elección. También los lazos de solidaridad establecidos con sus contemporáneas/os a partir de la incentivación y el apoyo mutuo alrededor de ciertos temas y, sobre todo, de las consignas lúdicas que les propuso la exhibición. En sus recorridos autónomos, las/os niñas/os pusieron en juego su libertad para elegir, explorar y decidir. Para complejizar lo que se señalaba más arriba, podría decirse que, dado que estuvieron determinados por los intereses de las/os niñas/os, estos andares autónomos podrían considerarse más beneficiosos, en términos educativos, respecto de aquellos en los que las personas adultas orientaron el recorrido. Sin embargo, cuando lo hicieron

solas/os, tendieron a privilegiar el juego y la acción por encima de la conversación respecto de los temas involucrados. Esto pone en evidencia la necesidad de las intervenciones de las/os adultos en la construcción de experiencias educativas más amplias y multidimensionales, que atiendan tanto a lo lúdico, lo sensible y lo corporal, como a lo reflexivo y de relación con lo conceptual.

En muchos de los grupos fueron las mujeres las que se encargaron principalmente del cuidado y la atención de las/os niñas/os, mientras que los hombres que formaban parte del grupo, lo hicieron en un segundo plano e integrándose al recorrido de modo aleatorio. Las actividades realizadas en el contexto del paseo familiar funcionaron probablemente como una extensión de las responsabilidades asumidas en el hogar. Esto pone en evidencia, una vez más, los modos en que el patriarcado y los mandatos sociales de femineidad y masculinidad, agudizan las diferencias entre mujeres y varones en las incumbencias referidas a la tutela de las/os niñas/os y su educación. Jugar, participar de actividades formativas, potenciar las capacidades de las/os más pequeños y apoyarlas/os en su desempeño, suelen ser ocupaciones pedagógicas adjudicadas a las mujeres/ madres, quienes suelen asumir la iniciativa principal en la educación de las /os niñas/os, ya sea que se trate de la articulación con la escuela o de la participación en otras actividades educativas como puede ser la visita a un museo.

Las personas adultas de los grupos familiares mostraron diferentes maneras de relacionarse con las niñas y los niños. Unas fueron más y otras menos permeables a la escucha de sus demandas, intereses y deseos. Muchas buscaron compartir la experiencia de visita, acompañándolas/os en sus trayectos, tomándoles fotografías, vinculándose desde el humor, el afecto, alentándolas/os a la participación, haciéndoles sugerencias, explicándoles o invitándolas/os a mirar, conversar o reflexionar. En menor medida, otras/os adultas/os siguieron los recorridos de las/os pequeñas/os en un andar en el que se acompañaban sus pasos, a modo de escolta. En el caso de estas últimas, se trató de escenas que no

estuvieron exentas de gestos afectivos, como acariciarse o tomarse de la mano, pero en las que éstos no estuvieron conectados con la transmisión de conocimientos asociados a los temas y consignas que proponía la exhibición.

Como se argumentó a lo largo de esta tesis, las personas adultas ocupan un papel fundamental en la educación y la filiación de las nuevas generaciones y esa presencia, se vuelve necesaria en el cuidado, el sostén y la transmisión hacia las/os más pequeñas/os. Las relaciones entre dependencia y autonomía son constitutivas de los vínculos intergeneracionales y son centrales en la construcción del lazo social y educativo. En ellas se pone en juego la doble dimensión del universo vincular, constituido por los actos de reunir, juntar, ligar y, al mismo tiempo, por la acción de entrometerse con la/el otra/o e imponérsele (Antelo, 2005). Cuando las/os adultas/os se muestran receptivas/os a los deseos y necesidades de las niñas/os y, al mismo tiempo, decididas/os a intervenir y proponer, se construyen mejores condiciones para la continuidad de las experiencias educativas, en el sentido atribuido a éstas por John Dewey (1967), como aquellas capaces de favorecer la cualidad educativa de las experiencias ulteriores.

La duración de los recorridos fue también variable. En una escala que fue del paseo fugaz a la caminata dilatada, con distintos puntos de parada, los grupos familiares pasaron por la exhibición a diferentes ritmos en los que se dieron mayores o menores oportunidades de demorarse, contemplar, tomar fotografías, interactuar con los exhibidores y entre sí o conversar. En línea con los estudios realizados por Bourdieu y Darbel (2004) observamos que los tiempos de recorridos se relacionan estrechamente con las posibilidades de las/os visitantes de agotar los significados y sentidos que se les ofrecen y que se vuelve necesario en este punto, considerar estas desigualdades a la hora de concebir y desarrollar exhibiciones que pretendan constituirse en ocasiones para la participación y la lectura la realidad. Surge de esto, como recomendación, la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan la accesibilidad, tales como la inclusión de materiales

educativos impresos o digitales que ofrezcan información y propuestas sobre ciertos temas de modos más amigables. También, ampliar la programación ofreciendo actividades de distinta duración en las que las familias puedan recorrer la exhibición o abordar algunos de sus temas, acompañadas/os por una mayor orientación de las/os educadoras/es del museo.

Uno de los aportes originales de esta tesis es el análisis de las tomas fotográficas con celulares durante los recorridos familiares por la exhibición. Se trató de una práctica extendida que sucedió espontáneamente y que modificó, a partir de la mediación digital, el acceso e interacción con los temas y consignas propuestas durante el recorrido. La práctica de tomar y tomarse fotografías mostró que las familias registraron su experiencia con diversos sentidos entre los que se incluyeron dar cuenta del instante y certificar la presencia en el lugar; capturar la imagen de un objeto o ilustración con la que se dio una identificación personal; registrar la experiencia compartida, probablemente para rememorarla y/o socializarla en las redes sociales; extender la experiencia más allá de los límites del momento y del grupo con el que se recorría; utilizar la fotografía, como inspiración o como prueba de verdad, de algo que se pretendía transmitir a otras/os que no necesariamente estaban presentes en el momento en que transcurría la visita. Sin estar exenta de tensiones y negociaciones entre las/os integrantes de los grupos, la práctica de tomar fotos, adquirió en las visitas un papel central en las conversaciones, la construcción de los lazos familiares y los vínculos afectivos. Aquí fueron las mujeres, una vez más, las principales responsables de la toma fotográfica, ocupando un papel central en el registro de la experiencia familiar. Muchas de las fotografías resultantes de esos recorridos pueden pensarse como soportes de conversaciones y de escenas de transmisión de conocimientos, que se extenderán probablemente más allá de los límites de la experiencia familiar concreta, en ese momento y en ese lugar. Así parecen desdibujarse los límites tajantes entre el afuera y el adentro del museo, aumentando el alcance de los ámbitos y momentos en los que es posible

encontrarse con el conocimiento y probablemente aprender (Martín y Pedersoli, 2018).

De la investigación se deduce que la inclusión de tecnologías digitales y consignas para la participación asociadas a éstas, aparece como un buen recurso puesto que se trata de una práctica que atraviesa a la mayoría de las familias con independencia de sus composiciones, procedencias y las trayectorias educativas y sociales de sus integrantes. Brinda la posibilidad de ampliar la experiencia en el recorrido por la exhibición y también de extenderla en el tiempo y el espacio. No se trata de incorporar las tecnologías *per se*, sino de hacerlo desde un enfoque articulador donde lo tecnológico sea pensado como acompañamiento y potenciación de lo pedagógico y, a su vez, lo pedagógico pueda diversificarse, enriquecerse, actualizarse a partir de las posibilidades que las tecnologías digitales y sus desarrollos les ofrecen (Martin 2015).

Las conversaciones sostenidas entre las/os integrantes de los grupos familiares fueron también objeto de análisis en esta tesis. Estuvieron mediadas por los exhibidores que oficiaron de soportes, actuando como contexto y contenido de las relaciones que las familias establecieron en la transmisión de conocimientos. En algunas ocasiones los exhibidores propiciaron asociaciones que no tuvieron relación alguna con los contenidos propuestos, sino que funcionaron como disparadores de ideas que iban en sentidos distintos de los planteados en la exhibición. Esto mostró los modos impensados en que las y los visitantes hacen conexiones con aquello que se les presenta y que no habían sido previstos al diseñar la exposición. Hubo también situaciones en las que algunas familias recorrieron la exhibición en silencio o tuvieron conversaciones mínimas. Se trató, algunas de las veces, de casos en los que la visita pareció estar más guiada por la curiosidad de ingresar y ver qué había en ese lugar, que por la intención de recorrer el museo con detenimiento. Como se señaló más arriba, esto puede relacionarse también con las posibilidades desiguales de apropiarse de los significados y sentidos que proponía el relato museal.

En coincidencia con los resultados de otras investigaciones (Allen, 2002; Leinhardt y Knutson, 2009; Leinhardt, 2014) cuando las conversaciones se relacionaron con los temas expuestos estuvieron asociadas, muchas veces, a conexiones personales en las que las/os integrantes de las familias se reconocieron a sí mismas/os o a personas cercanas, en las situaciones o problemáticas planteadas en la exhibición. En otros casos, principalmente en las sostenidas entre las/os niñas/os, se trató de conversaciones asociadas al intercambio de ideas acerca de lo que hacer o mirar. Hubo también intercambios de ideas referidos a los contenidos en juego y al pasaje de conocimientos o experiencias de vida, en los que las/os adultas/os desempeñaron un papel central en la orientación y acompañamiento de las/os más pequeñas/os. Lo hicieron ayudando a contextualizar lo que se estaba viendo o haciendo, a conectarlo con conocimientos o experiencias previas, convocando a la acción y manipulación de los exhibidores, invitando a observar o a reflexionar con detenimiento, leyendo los textos en voz alta, señalando o explicando algo en particular. Esas conversaciones estuvieron atravesadas por gestos afectivos como ponerse a la altura de las/os niños, tomarlas/os por la espalda, la mano, o acariciarles la cabeza, entre otros. Fueron gestos que pusieron en evidencia los modos en que muchas/os adultas/os se mostraron receptivos a los deseos y propuestas de las/os niños. También atentos a las oportunidades que les podían ofrecer, demorándose para ello en ese tiempo y ese lugar.

Las conversaciones de estas familias combinaron elementos caracterizados por la informalidad de los discursos cotidianos, como la simplicidad o la espontaneidad, con elementos del discurso de carácter pedagógico en los que las/os adultas/os buscaron establecer aproximaciones de las niñas y los niños al conocimiento, orientándolas/los de distintos modos. Algunas conversaciones fueron analizadas desde una perspectiva freireana, a partir de la intencionalidad de las/os adultas/os de ofrecer a las/os más pequeños lecturas críticas sobre el mundo. Se trató en esos casos de conversaciones que pueden comprenderse en

clave liberadora, ya que buscaron llamar la atención sobre los modos en que el consumo desmedido genera ciertas ataduras en la sociedad contemporánea. La transmisión de conocimientos, entendida en su doble vertiente, como reproductora del mundo pero también como posibilitadora de la construcción de otros mundos posibles, fue analizada aquí en sentido social pero también pedagógico, al concebirse la educación como el acto político de inscripción y reconocimiento de los sujetos en el mundo (Frigerio, 2005).

Acerca de los interrogantes *¿Qué enlaces establecen entre su propia vida y el relato que la exhibición les propone?* y *¿Qué sentidos otorgan a sus experiencias compartidas en la exhibición?*, las familias señalaron, en coincidencia con otros estudios (Pedretti, Navas Iannini y Nazir, 2014 y Navas Iannini y Pedretti 2015), que el recorrido las invitó a pensar sobre la propia vida y la sociedad en la que vivimos, así como a reflexionar sobre el cuidado y la salud de ellas/os mismas/os y de otras personas queridas.

Los comentarios sobre la experiencia de las personas adultas estuvieron asociados a contenidos como la sociedad de consumo, el papel de la publicidad y los medios de comunicación, los consumos de las niñas y los niños, el cuidado, la salud, los estereotipos sobre el cuerpo y la belleza, las adicciones, los excesos, los límites, las diferencias entre las infancias contemporáneas y aquellas vivenciadas por las generaciones adultas. Sus reflexiones pasaron por alto muchas veces sus propias responsabilidades como adultas/os que pueden habilitar y acompañar, más a o menos, a las jóvenes generaciones en sus prácticas de consumo. Por su parte las/os niñas/os se centraron más bien en sus propias responsabilidades como consumidoras/es. En sus voces sobre la experiencia, recuperadas en las entrevistas y libros de visita, aparecieron invisibilizados los modos en que tanto las/os adultas/os como los mandatos de la sociedad de consumo operan sobre estas prácticas. Esto mostró la necesidad de revisar el relato museal puesto que tiende a eludir la responsabilidad de las/os adultas/os en los procesos de transmisión referidos a las infancias y sus prácticas de

consumo, reforzando la noción de que las niñas y los niños son seres autónomos que eligen y deciden libremente.

Sus relatos sobre la experiencia se centraron también en los riesgos del consumo de ciertas sustancias perjudiciales para su propia salud y principalmente la de las/os adultos que las/os rodean. Cuando se refirieron al tema del consumo de sustancias nocivas, la tensión presente entre las elecciones subjetivas y los modos en que están moldeadas por las estructuras sociales se desdibujó, tanto en las voces de las/os niñas/os como en las de las adultas/os. Por otra parte, algunos de los relatos de niñas/os y adultas/os, tanto orales como escritos, fueron planteados en términos morales y/o religiosos respecto de *lo que está bien versus lo que está mal*, en contra justamente de lo planeado al concebir la exhibición. En línea con la idea de educar en los museos por la construcción de una ciudadanía científica, en la que estos se transformen en espacios de debate y ofrezcan oportunidades de participación social (Castelfranchi, 2016), será necesario proponer estrategias que recuperen e incorporen estos dilemas morales al relato museográfico y que inviten a la confrontación de ideas, a la puesta en duda de ciertas miradas y a la presentación de distintas perspectivas sobre un mismo problema. La disposición de dispositivos, como carteleros pizarras o post-it, con consignas para la participación son parte de los recursos utilizados en muchos museos con ese objetivo. También, más allá de los límites de la exhibición, estas estrategias pueden extenderse por afuera de los muros del museo, a partir de la utilización de las redes sociales y la mediación de tecnologías digitales. La escuela, por su parte, puede ser en este punto una aliada fundamental para trabajar, en conjunto con el museo, por una apropiación más crítica de estos temas.

Otro de los sentidos que tanto las/os niñas/os como las/os adultas/os otorgaron a su experiencia de visita, se centró en las características educativas de la exhibición y en las posibilidades que ésta ofrece para conversar, enseñar, mostrar, invitar a reflexionar, aprender, entretenerse y jugar. Parte de las

valoraciones positivas de la experiencia se asociaron al bienestar físico, emocional e intelectual, que generó la posibilidad de recrearse, compartir con otras/os y aprender, al participar de una actividad de carácter educativo y cultural de manera colectiva. Los exhibidores que propusieron involucrarse con el propio cuerpo y alterar las imágenes corporales de sí mismas/os fueron los preferidos, tanto por niñas/os como por adultas/os, como así también aquellos que propusieron experiencias de participación más lúdicas y grupales. Este es un elemento a considerar en el diseño de exhibiciones que busquen alentar la acción colaborativa y social.

En línea con los propósitos de la exhibición, la posibilidad de habilitar conversaciones familiares sobre los temas expuestos, fue señalada positivamente, principalmente por las/os adultos, tanto en algunas de las entrevistas como en comentarios dejados en los libros de visita. Estas voces señalaron que la participación compartida en esta actividad se presentó como una buena oportunidad para el aprendizaje y para fortalecer entre sí los vínculos comunicativos. Puede decirse que la visita compartida a la exhibición ofreció, en esos casos, la posibilidad de promover los enlaces comunicacionales y afectivos necesarios para la construcción de vínculos más *amorosos con el conocimiento* (Terigi, 2010) y con las/os demás.

Cabe recordar que, sin negar la potencialidad educativa de la exhibición, será importante no asumir que los aprendizajes mencionados ocurrieron efectivamente. Tal afirmación requerirá de un abordaje metodológico diferente del que se propuso en esta oportunidad. Existen evidencias de que la participación puede ser activa desde el punto de vista motriz sin que ello se traduzca necesariamente en la comprensión o la apropiación de los contenidos transmitidos por la exhibición (García Ferreiro, 1998; Pedersoli, 2003).

La investigación asociada a esta tesis mostró también la existencia de las tensiones que se producen entre los contenidos y las formas que estos adquieren en su presentación. Al rememorar su experiencia en la exhibición, algunas/os

visitantes, niñas/os y adultas/os, tendieron a concentrarse más en los formatos y propuestas lúdicas de interacción, que en los temas que ésta abordaba. Se puso en evidencia cómo los temas asociados a los exhibidores más impactantes en formas, tamaños y materialidades, tendieron a ser mencionados, señalados, fotografiados y rememorados con mayor frecuencia que otros que pasaron desapercibidos, generando importantes asimetrías en relación con la centralidad que adquirieron los contenidos expuestos. De este modo hubo temas que se visualizaron como principales mientras que otros quedaron relegados a un lugar secundario o directamente desaparecieron por completo del registro de las familias visitantes. Esto plantea un desafío a la hora de delinear criterios en el diseño de exhibiciones y es el de la necesidad de reconocer que el contenido no es independiente de la forma en que es exhibido y que se vuelve necesario alcanzar el equilibrio en su presentación. Cuando los contenidos se imponen sobre las formas, las exhibiciones se vuelven academicistas e inhabilitan la posibilidad de otras experiencias educativas que vayan más allá del mero pasaje de datos o información. Cuando por el contrario son las formas las que se imponen sobre los contenidos, suelen ser el placer por la manipulación, el asombro por la espectacularidad o la experiencia estética en su conjunto los que predominan sobre los significados y sentidos. Aunque, más allá de las intenciones de quienes conciben las exhibiciones, son las/os visitantes quienes construyen significados y sentidos alrededor de lo que se les propone, el balance entre formas y contenidos constituye un aspecto central a considerar en el diseño de exhibiciones concebidas con perspectiva educativa. Las maneras en que se resuelvan los enlaces entre forma y contenido, en cada exhibidor particular y en sus diálogos con los otros exhibidores, afectarán de modo estrecho aquello que las y los visitantes puedan visualizar como central, recordar o pasar por alto, influenciando en gran medida sus experiencias museales y los modos en que éstas/os puedan reinterpretar y completar el relato ofrecido.

Un hecho a destacar es que hubo situaciones en las que, tanto las/os adultas/os como las/os niñas/os, adoptaron una actitud crítica y propositiva, ya sea para señalar ciertos *vacíos textuales* del relato museográfico como para demandar o sugerir la inclusión, no solo de ciertos temas sino también de abordajes posibles e incluso de formatos que promovieran interacciones más dinámicas con ciertos contenidos. Hubo casos también en que se solicitó que se trataran algunos temas de modos más accesibles para las/os más pequeñas/os. Estos relatos pusieron en evidencia que lejos de adoptar una actitud pasiva muchas familias se mostraron como consumidoras/es culturales activas/os respecto de la experiencia que acababan de atravesar. Surge de esto la necesidad de promover instrumentos y estrategias para la evaluación permanente que den lugar, más allá de la mera opinión, a la participación activa y propositiva de las y los visitantes y que ayuden a reorientar y actualizar la propuesta de modos más sistemáticos.

Finalmente sobre la pregunta *¿Cómo perciben la visita en el contexto de una salida familiar al compararla con la posibilidad de una visita en el marco de una salida escolar?*, se encontraron en la investigación coincidencias con otros estudios (Jensen, 1994; Studart, 2005) que señalan que las niñas y los niños suelen preferir visitar los museos con sus familiares en lugar de hacerlo con la escuela porque de ese modo tienen mayor autonomía respecto de los recorridos a realizar. También porque valoran la atención personalizada que pueden recibir de las/os adultas/os de su familia, a diferencia de aquella que pueden dispensarles sus docentes. Sin embargo, la investigación asociada a esta tesis mostró también que la vivencia de visita familiar fue percibida como una experiencia transferible a las/os docentes de la escuela y que la visita con el grupo escolar ofrecería la posibilidad de la experiencia compartida con compañeras/os y amigas/os. Esto pone en evidencia los modos en que la escuela es visualizada también como lugar de afectos, sostén y construcción de sentido. Se desprende de esto la necesidad de recuperar los puntos de vista y sugerencias de las niñas y los niños para definir

estrategias que contribuyan con la construcción de dinámicas más flexibles al diseñar y organizar las visitas escolares. Se trata de la producción de sociedades entre museos y escuelas (Alderoqui, 1996; Alderoqui y Pedersoli, 2001) en las que ambas instituciones trabajen de manera conjunta para que, las niñas, niños y sus docentes visiten los museos como parte de una experiencia de disfrute, participación social y producción educativa y cultural.

Por su parte entre las adultas/os hubo quienes, poniendo en tela de juicio la autoridad, responsabilidad y legitimidad de la escuela y el trabajo docente, señalaron que eran ellas/os, como madres y/o padres, quienes podían acompañar mejor a sus hijas/os en la visita al museo, ofreciéndoles un seguimiento más individualizado. Por el contrario, hubo adultas/os que valoraron positivamente las posibilidades educativas y culturales que la escuela y las/os docentes son capaces de brindar. En estos últimos casos la escuela no apareció como una agencia con la que se disputa la educación de las/os niñas/os, sino como una institución valorada por las oportunidades que puede habilitar. Los testimonios de estas/os visitantes surgen como una expresión más de las maneras en que se dividen las aguas entre quienes reivindican la capacidad educativa y la potencialidad democratizadora de la escuela, y quienes, desde posicionamientos anti-escolares cuestionan su idoneidad en la tarea de cuidar y educar.

Pensando en las proyecciones, y más allá de los límites de la investigación, estos resultados nos desafían a pensar en maneras más flexibles y colaborativas de construir las relaciones entre los museos, las familias y las instituciones escolares. También nos invitan a recuperar aquellas propuestas educativas que comienzan antes de las visitas y se extienden después de éstas; aquellas en las que los museos se abren a la comunidad ofreciendo espacios de formación e intercambio con docentes; las que convocan a las familias para conversar y aprender sobre educación; aquellas en las que las voces de las niñas y los niños son consideradas y se propone su activo involucramiento en los temas a trabajar; las que ofrecen la posibilidad de armar formatos a la medida de instituciones y

proyectos concretos. Se trata de iniciativas que, más que diseñar una oferta pedagógica o proveer servicio educativo, se abren a la posibilidad de acuerdos colaborativos y de trabajo conjunto. Como se señaló a lo largo de esta tesis, se vuelve necesario visibilizar que es *con* la escuela y no contra ella que habrá que pensar en formatos y estrategias para ampliar el acceso de las nuevas generaciones a la herencia y la producción cultural.

Aportes a futuro

El proceso de investigación, así como el de escritura implican la elección y la exploración de unos recorridos, en detrimento de otros por los que hubiera sido posible sondear. Hacia el final del trayecto, nos hallamos frente a algunas certezas pero surgen también nuevos interrogantes y desafíos que se transforman en próximos caminos susceptibles de transitar.

El foco de esta tesis estuvo puesto en las experiencias de visita familiares y en las relaciones establecidas entre sus integrantes desde una perspectiva intergeneracional. Sin embargo, como señalamos, al analizar distintas escenas, observamos que las/os niñas/os buscaron la participación y colaboración con sus pares (hermanas/os, primas/os, amigas/os, etc.), eligiéndose muchas veces entre sí, para realizar recorridos compartidos con independencia de las /os adultos. Esto abre a la posibilidad de indagar, en futuros estudios, las experiencias de las niñas y los niños a partir de los intercambios que sostienen con sus pares, mientras recorren un museo. Para comprenderlas mejor será necesario considerar otros enfoques investigativos. El libro de visitas, por ejemplo, no es el instrumento metodológico más apropiado para recabar las voces de quienes se están iniciando en el proceso de alfabetización lecto-escritora. Existen estudios realizados con niñas y niños en el museo, en los que se trabaja, entre otros instrumentos, con las ilustraciones producidas a partir de sus experiencias de participación (Neves y Massarani, 2016; Wagoner y Jensen, 2010; Studart, 2005;

Jensen, 1994). Esta estrategia deberá ser considerada como una opción posible en investigaciones que pretendan incluir la perspectiva de las niñas y los niños más pequeñas/os y sus ideas acerca de la experiencia museal compartida, ya sea que se trate de una visita en familia o de una realizada con el grupo escolar.

Esta tesis indagó también sobre la experiencia familiar mediada por los soportes (textos, imágenes, objetos) que proveía la exhibición. Si consideramos que, el relato museal ofreció posibilidades desiguales de apropiarse de sus significados y sentidos y que esto se tradujo en tiempos y modos disimiles de dialogar con él, resultará relevante en el futuro indagar sobre el papel de las y los educadoras/es del museo en esa mediación pedagógica y cultural. Asumiendo de antemano la probabilidad de que la figura de las/os guías o educadoras/es pueda contribuir con un acceso más democrático al conocimiento, será necesario profundizar en líneas de investigación que ayuden a comprender mejor su papel en la transmisión de conocimientos en el museo.

En línea con lo sostenido por Bizerra y Marandino (2009) esta tesis nos enfrenta también al desafío de entender a futuro, más y mejor, las conexiones entre las experiencia de visita al museo y otras asociadas a la vida integral de las personas ¿Qué aspectos de la experiencia de visita pueden ampliarse más allá del tiempo y el espacio en el que tuvo lugar?, ¿Habilita la visita al museo nuevas reflexiones y conversaciones, con las mismas u otras personas, sobre los temas referidos en la exhibición?

Finalmente, con la intención de comprender mejor los modos en que las visitas a los museos pueden ampliar y fortalecer la experiencia educativa escolar, será interesante indagar en líneas de investigación que vayan en este sentido.

Palabras de salida

Los andares de las familias en el museo pueden pensarse, de modo acotado, a partir de sus recorridos compartidos por una exhibición. Son parte de

un tiempo y un lugar de encuentros y desencuentros, en los que las/os integrantes de los grupos familiares, con sus asimetrías generacionales, historias y trayectorias educativas diversas, confluyen en la experiencia de una visita en particular. En sus desplazamientos por el museo las familias van configurando ciertos significados y sentidos en los que, apelando a la metáfora espacial, se va delineando parte de la cartografía de sus vidas. Se trata de una experiencia que es al mismo tiempo individual y social.

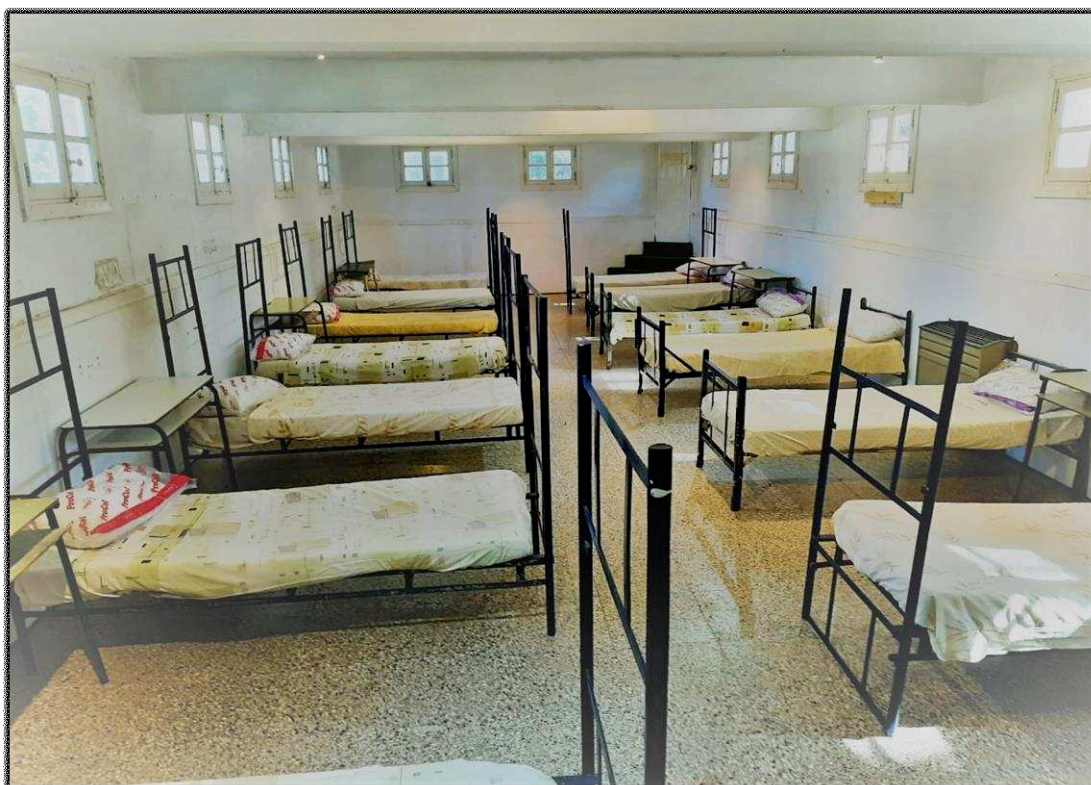
Desde una perspectiva más amplia, esas visitas forman parte de un punto, entre otros, en la circulación de las niñas, los niños y sus familias por una serie de escenarios e instituciones educativas y culturales. Un lugar de llegada y también de partida en el que pueden inhibirse o fortalecerse otras experiencias previas o posteriores: las de la escuela, los paseos, el cine, el teatro, los medios de comunicación, las mediadas por las tecnologías digitales, entre otras. En los mapas de esos recorridos, que se trazan *entre otras/os, junto con otras/os*, se ponen en juego los afectos y los lazos educativos y sociales, en los que las/os adultas/os pueden alojar e impulsar a las nuevas generaciones, inscribiéndolas a la vida en comunidad y proyectando, junto a ellas, distintos futuros posibles.

De este modo, la visita al museo puede ser pensada como un acontecimiento que, como la piedra cuando es arrojada al estanque, genera en sus visitantes agitaciones más o menos profundas, más o menos visibles, en las que confluyen las experiencias educativas y culturales que ya acontecieron y se sientan las bases de las que posiblemente alguna vez sucederán.

DESmedidos hoy

*De vez en cuando la vida nos gasta una broma
y nos despertamos sin saber qué pasa,
chupando un palo sentados sobre una calabaza.*

Joan Manuel Serrat

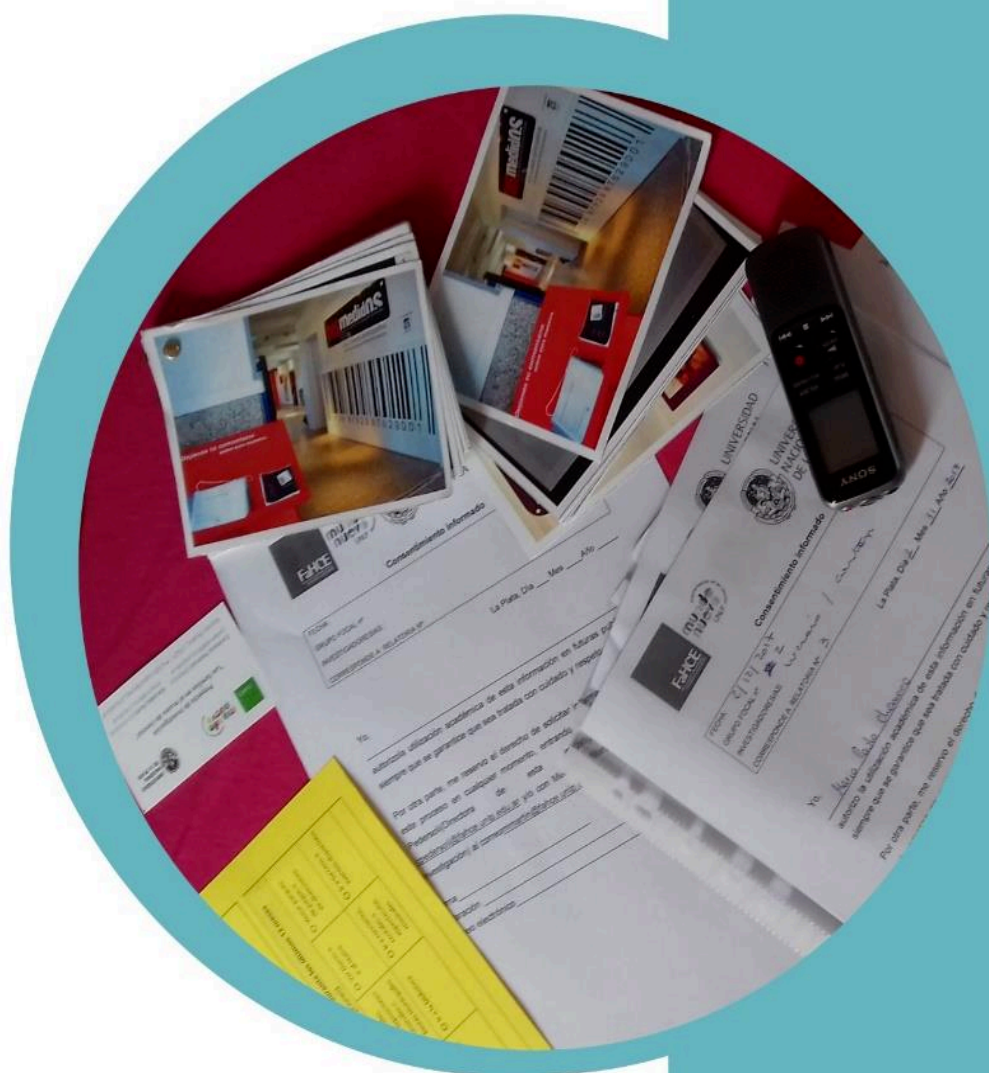


Comencé a escribir esta tesis hace mucho tiempo atrás y termino de hacerlo hoy, en un momento inédito en nuestras vidas. En el contexto de la pandemia mundial causada por el SARS-CoV-2, nos encontramos refugiadas/os en nuestras casas, cumpliendo con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio para evitar la propagación del virus y cuidarnos entre todas/os.

En esta coyuntura inaudita que nos toca atravesar, *DESmedidos* fue desmontada por completo en abril de 2020 para emplazar en su lugar un hospital de campaña municipal.

Mientras tanto, las/os educadoras/es y las instituciones educativas vamos reinventando nuestras vidas y proyectos para seguir construyendo, aún sin comprender del todo la dimensión y el alcance de lo que nos toca, el presente y el futuro de la educación.

Anexos



I- Instrumentos teórico-metodológicos

Registro de observación

GRUPO FAMILIAR

Características generales y composición del grupo

EXPERIENCIA EN EL MUSEO

Tiempo de recorrido:

¿Qué hacen las familias en su recorrido por el museo?

Observar dónde se detienen, cómo circulan, cuál es su actitud corporal, si señalan, leen, conversan, etc.

¿En qué actividades se involucran y cómo lo hacen?

Observar su modo de interactuar con la exhibición (es silencioso, bullicioso, pausado, reflexivo, animado, compartido, solitario, etc.)

¿Qué vínculos establecen entre sí?

Prestar atención a los vínculos entre pares (adultas/os entre sí- niñas/os entre sí) y los intergeneracionales.

¿Sobre qué temas conversan? ¿Qué comentarios hacen sobre esos temas?

Prestar atención a las palabras y al tono. También a las conversaciones de las personas adultas con las niñas y con los niños ¿Son similares o diferentes? ¿Cuándo se parecen y cuando se diferencian? Registrar si en esas conversaciones: realizan una identificación rápida de algo (esto es... o esto se parece), si hacen conexiones personales, si buscan o dan explicaciones sobre lo que están viendo, si lo que ven o hacen los hace conversar sobre algo que no está directamente relacionado con la exhibición.

¿Qué emociones se ponen en juego durante la visita? ¿En qué espacios, con que soportes (exhibidores, objetos, carteles) y situaciones se ponen en juego?

Entusiasmo, satisfacción, diversión, asombro, afectividad, aburrimiento, enojo, malestar, indiferencia, desilusión, etc.

¿Qué soportes sostienen esas conversaciones (exhibidores, objetos, carteles)?

Observar qué objetos, exhibidores y carteles llaman su atención, cuáles provocan más conversaciones y comentarios. Observar qué cosas señalan, si leen y qué leen o no lo hacen, en qué lugares detienen su mirada, cuáles pasan por alto.

¿Qué negociaciones establecen entre los contenidos y actividades que les propone la exhibición y su propia vida?

Observar si, en relación con el relato de la exhibición, acuerdan, desacuerdan, se molestan, se muestran reflexivas/os, se hacen interrogantes en voz alta, dialogan, etc.

Registro fotográfico

Criterios para la toma fotográfica:

- Que haya al menos una persona **adulta y una niña o niño** en situación de interacción alrededor de un equipamiento o espacio.
- Que alguna/o esté **leyendo** los carteles en voz alta (o en voz baja para luego explicarlos).
- Que estén **haciendo** una actividad, involucradas/os en una actividad/experiencia
- Que estén **señalando** algo relacionado con el tema o la actividad.
- Que estén **conversando** sobre lo que hacen y sobre el contenido en juego: haciendo preguntas, respondiendo, comentando, relacionando con, etc.
- Que estén **explicando** algo acerca del funcionamiento del equipamiento
- Que estén en silencio **contemplando** algo con atención.
- Que estén manifestando alguna **emoción** en particular: entusiasmo, satisfacción, diversión, asombro, afectividad, aburrimiento, enojo, malestar, indiferencia, desilusión, etc.
- Que estén **utilizando celulares o dispositivos móviles** para fotografiarse o filmar.

Grupo focal: entrevista

MOMENTO 1: Preguntas iniciales

1. ¿De dónde vienen?
2. Cuéntenos un poco quiénes son y qué edades tienen
3. ¿Por qué vinieron hoy? ¿Qué vinieron a hacer?
4. ¿Qué les pareció la visita a este espacio?

MOMENTO 2: Ficha a completar

Entregar cuadro sobre actividades familiares para que complete un/a integrante del grupo. Al finalizar engancharlo con el registro

FECHA: _____		INVESTIGADORES/AS: _____		
GRUPO FOCAL N°: _____		CORRESPONDE A RELATORÍA N°: _____		
Marquen cuáles de estas actividades realizaron en familia durante los últimos 12 meses (pueden completar varias opciones)				
<input type="radio"/> Visitar plazas, parques, reservas naturales o zoológicos	<input type="radio"/> Ir al circo	<input type="radio"/> Ir a carnavales, ferias, exposiciones artesanales o fiestas municipales	<input type="radio"/> Ver títeres o ir al teatro	<input type="radio"/> Visitar parques de juegos o de diversiones
<input type="radio"/> Ir al cine	<input type="radio"/> Visitar museos	<input type="radio"/> Ir a la biblioteca	<input type="radio"/> Ir a conciertos, recitales o espectáculos musicales	<input type="radio"/> Ir a torneos o eventos deportivos
Otras, ¿cuáles?				

MOMENTO 3: Preguntas sobre la exhibición (con fotografías)

Entregar a cada integrante un cuadernillo con las fotografías a seleccionar

Iniciar ronda con las chicas y chicos y a continuación con las/os adultas/os.

Trabajar primero sobre la pregunta 1 con todas/os las/os integrantes, luego la 2 y así sucesivamente.

1. Elijan una fotografía que muestre algo que les haya gustado mucho cuando recorrieron la exhibición. ¿Por qué?
2. Elijan una fotografía que muestre algo con lo que no estuvieron de acuerdo o les haya molestado. ¿Por qué?
3. Elijan una fotografía que muestre algo que les haya hecho pensar en algo nuevo o distinto, algo que antes no habían pensado. ¿Por qué?
4. Elijan una fotografía que muestre algo que les haya hecho pensar sobre sus propias vidas y las de su familia. ¿Por qué?

MOMENTO 4: Conversación final

A continuación y sin las fotografías proponer una conversación sobre los siguientes interrogantes

1. ¿Cómo se sintieron participando juntas/os de esta actividad?
2. ¿Creen que hubiera sido lo mismo si hubieran venido solas/os? ¿Y con la escuela? ¿Por qué?
3. ¿Les parece que recorrer esta exhibición en familia puede ser una experiencia recomendable? ¿Por qué?
4. ¿Hay algo sobre lo que no hayamos conversado y les gustaría decir?

Libro de visitas: consigna

Familias en *DESmedidos*

Fecha:

Edad:

Esta exhibición nos hizo **conversar** sobre...

.....
.....
.....

Visité esta muestra con.....

Si querés recibir información, dejanos tu correo

..... @.....

II- Familias incluidas en el estudio

- Los 20 grupos marcados con color gris claro corresponden a las familias que fueron entrevistadas.
- Los 2 grupos señalados con color gris oscuro son aquellos que finalmente no fueron incluidos en el estudio porque no se correspondían con los criterios fijados de antemano para su consideración.
- En el caso de las familias observadas, pero no entrevistadas, pudieron estimarse las edades aproximadas de las niñas y los niños pero no las de las personas adultas acompañantes, motivo por el cual esos datos no fueron incluidos en el cuadro. Por otra parte y puesto que el criterio de selección de los grupos incluía especificaciones respecto de la edad de las/os niñas/os (al menos un/a niño/a de 8 años en el grupo), se consideró que la edad de las/os adultos no era relevante para los fines de este estudio.

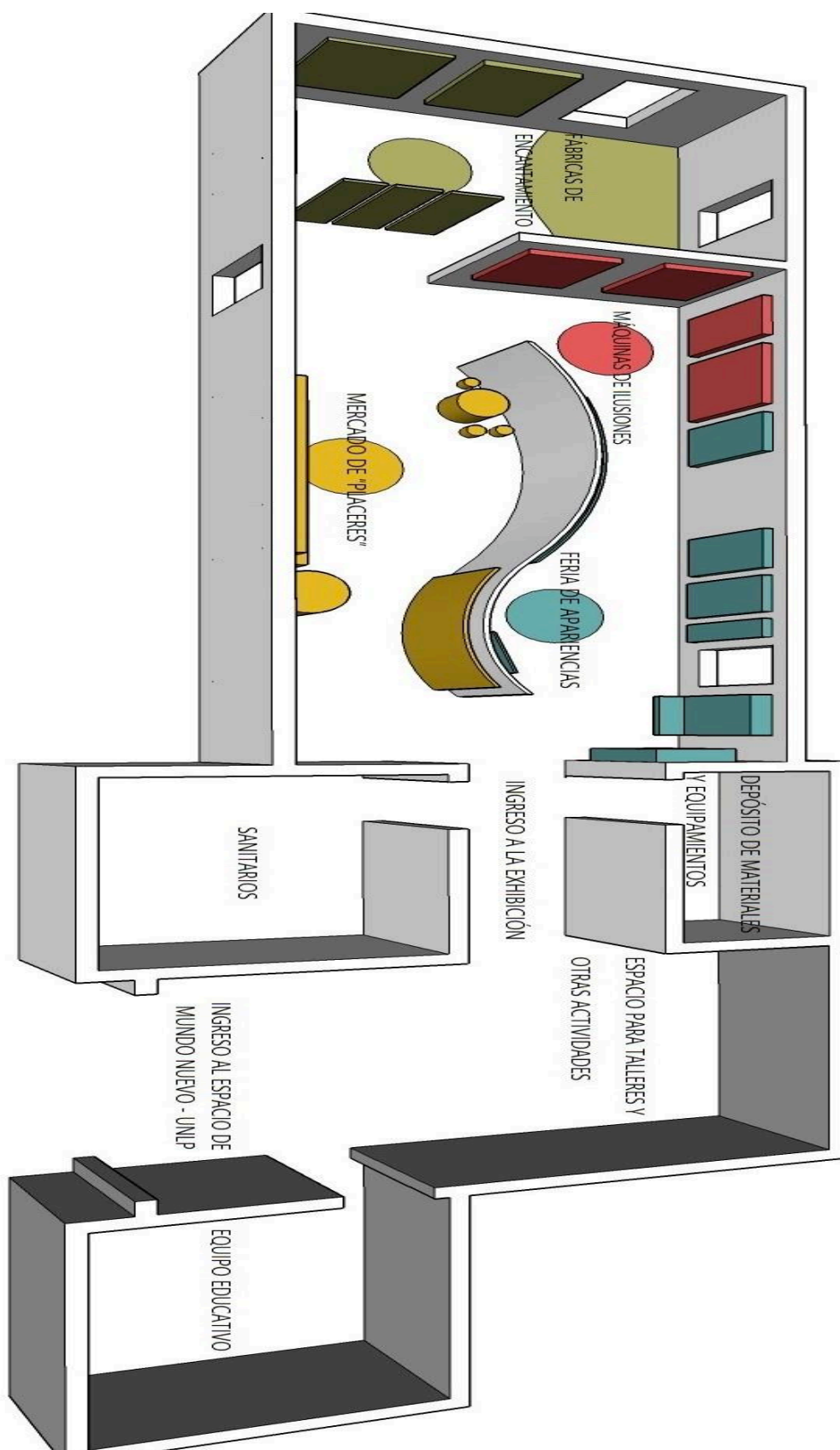
Familias	Cantidad de adultas/os	Cantidad de niñas/os	Vínculos y edades	Tiempo de recorrido	Procedencia	Mencionadas en el/los capítulos
n° 1	1	2	Hombre (Sin información exacta sobre el vínculo. Parece ser el padre de una de ellas) Niña aprox. 12 años Niña aprox. 12 años	8 minutos	-----	Cap. 4
n° 2	2	2	Madre Padre Hija aprox. 6 años Hijo aprox. 8 años	14 minutos	-----	Cap. 4
n° 3	1	2	Madre Hijo 12 años Hija 14 años	7 minutos	City Bell	Cap. 3/ Cap. 4/ Cap. 5
n° 4	3	3	Madre Padre Hija 8 años aprox. ----- Madre Hijo aprox. 2 años Hijo aprox. 5 años	13 minutos	-----	Cap. 4
n° 5	1	1	Padre Hija 9 años	3 minutos	La Plata	Cap. 3/ Cap. 4
n° 6	2	2	Madre Padre Hija aprox. 10 años	8 minutos	-----	Cap. 4

			Hijo aprox.16 años			
n° 7	2	3	Madre Padre Hija 7 años Hija 9 años Hijo 11 años	19 minutos	Primero de Mayo- Entre Ríos	Cap. 4/ Cap. 5
n° 8	2	2	Madre Padre Hija 14 años Hija 11 años	10 minutos	-sin datos-	Cap. 4
n° 9 - Este grupo no fue considerado porque sus características no coincidían con los criterios fijados de antemano para su inclusión en el estudio.						
n° 10	3	2	Madre Abuela Abuelo Hija/Nieta 10 años Hija/Nieta 6 años	15 minutos	Zona Norte del Gran Buenos Aires	Cap. 4/ Cap. 5
n° 11	1	1	Padre 50 años Hija 8 años	6 minutos	La Plata	Cap. 4/ Cap. 5
n° 12	1	2	Madre 49 años Hijo 10 años Hijo 12 años	5 minutos	LaFerrere- La Matanza	Cap. 3/ Cap. 5
n° 13	3	1	Padre 37 años Abuela 55 años Abuelo 54 años Hijo/ Nieto 11 años	8 minutos	Berazategui	Cap. 4/ Cap. 5
n° 14	2	2	Madre 41 años Padre 42 años Hijo 8 años Hija 12 años	10 minutos	Gral. Las Heras	Cap. 4/ Cap. 5
n° 15	1	2	Madre/Tía (sin datos) Hija 12 años Sobrino 11 años	10 minutos	Gran Bs.As.	Cap. 4/ Cap. 5
n° 16	2	2	Madre/Tía (sin datos) Padre (No participa de la entrevista) Hija 6 años Sobrino 10 años	11 minutos	La Plata	Cap. 4/ Cap. 5
n° 17	1	1	Padre Hija aprox. 8 años	4 minutos	-----	Cap. 4
n° 18	2	2	Madre Padre Hija aprox. 13 años Hija aprox. 9 años Bebé Perro	2 minutos	-----	Cap. 4
n° 19	2	2	Madre Padre Hija aprox. 12 años	6 minutos	-----	Cap. 4

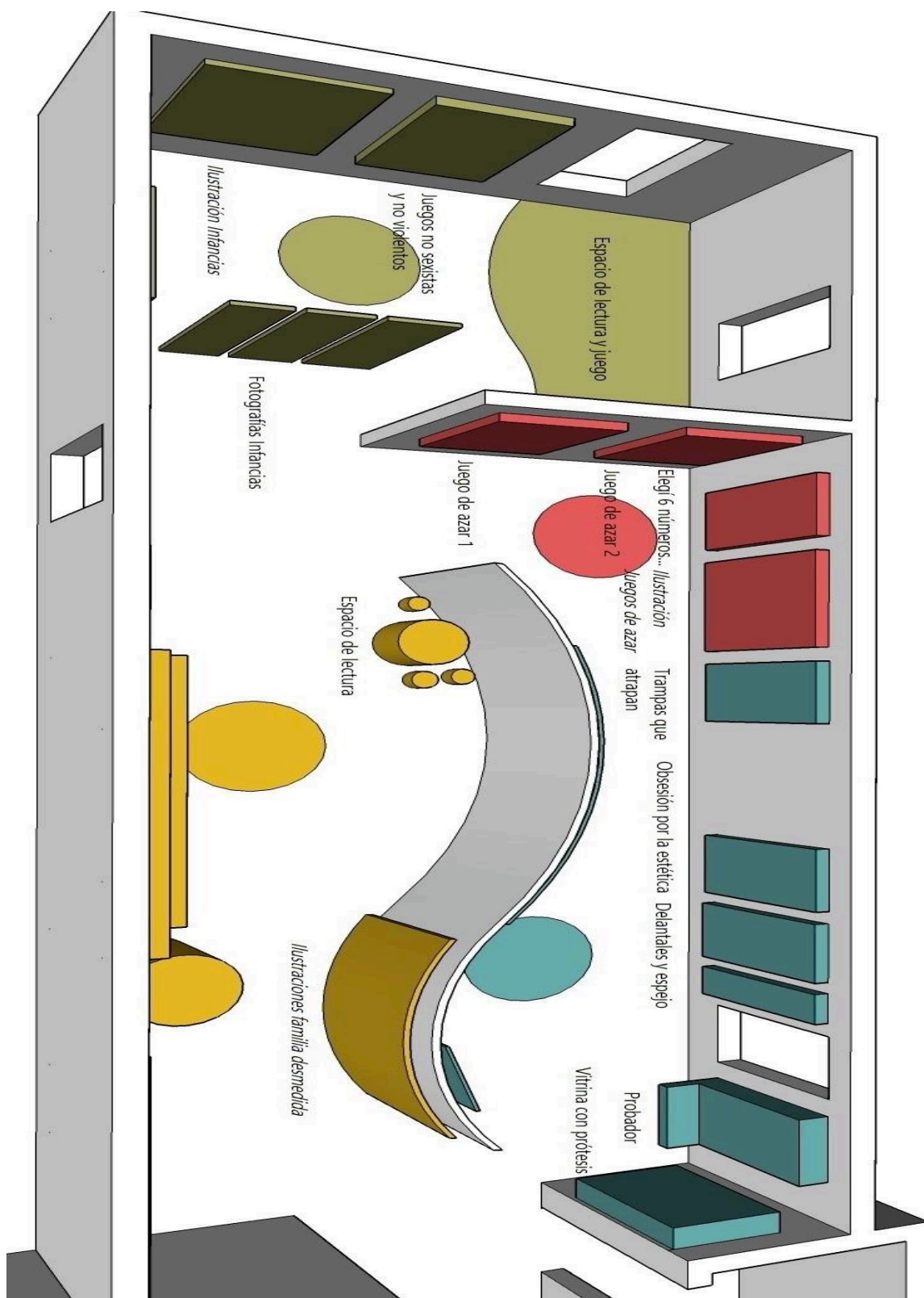
			Hija aprox. 15 años			
n° 20	1	2	Madre Hija aprox. 12 años Hijo aprox. 14 años	8 minutos	-----	Cap. 4
n° 21	2	2	Madre 44 años Padre 46 años Hija 10 años Hijo 12 años	6 minutos	CABA	Cap. 5
n° 22	3	1	Madre (sin datos) Tía (sin datos) Novio de la madre (No participa de la entrevista) Hija 9 años	14 minutos	La Plata	Cap. 4/ Cap. 5
n° 23	2	2	Madre Padre Hija aprox. 11 años Hijo aprox. 9 años	4 minutos	-----	Cap. 4
n° 24	2	2	Madre 41 años Padre 41 años Hija 5 años Hijo 9 años	15 minutos	Avellaneda	Cap. 4/ Cap. 5
n° 25	2	2	Mujer Mujer Niña aprox. 8 años Niña aprox. 6 años (no identificamos sus vínculos)	4 minutos	-----	Cap. 4
n° 26	2	2	Madre Padre Hija aprox. 8 años Hija aprox. 11 años	3 minutos	-----	Cap. 4
n° 27	3	3	Madre 36 años Hija 11 años ----- Madre 49 años Padre (sin datos) Hija 12 años	16 minutos	Santa Fe	Cap. 4/ Cap. 5
n° 28	2	3	Madre Padre Hijo aprox. 4 años Hija aprox. 8 años Hijo aprox. 10 años	11 minutos	-----	Cap. 4
n° 29	2	1	Madre (sin datos) Padre (sin datos) Hijo 14 años	5 minutos	-sin datos-	Cap. 5
n° 30	2	2	Madre Padre Hija aprox. 9 años Bebé	16 minutos	-----	Cap. 4
n° 31	2	1	Madre Padre Hijo aprox. 8 años	9 minutos	-----	Cap. 4
n° 32	3	2	Madre Padre Abuela Hija/ nieta aprox.	4 minutos	-----	Cap. 4

			10 años Hijo/nieto aprox.15 años			
n° 33 - Este grupo no fue considerado porque sus características no coincidían con los criterios fijados de antemano para su inclusión en el estudio.						
n° 34	2	2	Madre Padre Hija aprox. 4 años Hijo aprox. 11 años	10 minutos	-----	Cap. 4
n° 35	1	1	Abuela Nieto aprox. 11 años	7 minutos	-----	Cap. 4
n° 36	2	2	Madre 30 años Padre 37 años Hija 4 años Hijo 12 años	12 minutos	Quilmes	Cap. 5
n° 37	2	1	Madre Padre Hija aprox. 10 años	6 minutos	-----	Cap. 4
n° 38	2	4	Madre/Tía 39 años Tía 45 años Hijo/sobrino 14 años Hijo/sobrino 2 años Sobrino de ambas 8 años Sobrino de ambas 10 años	6 minutos	Berazategui	Cap. 4/ Cap. 5
n° 39	2	2	Madre (sin datos) Padre (No participa de la entrevista) Hija 4 años Hijo 9 años	6 minutos	Claypole	Cap. 4/ Cap. 5
n° 40	2	1	Abuela 63 años Abuelo 65 años Nieto 10 años	11 minutos	CABA	Cap. 4/ Cap. 5

III- Plano de planta de la exhibición DESmedidos- General



IV- Plano de planta de la exhibición DESmedidos- Vista 1



V- Plano de planta de la exhibición DESmedidos- Vista 2



Referencias bibliográficas



Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2019). *El museo no es una escuela* (mensaje en el blog María Acaso Arte + Comunicación). Recuperado de <https://mariaacaso.es/general/el-museo-no-es-una-escuela/>
- Adorno, T. W., & Benjamin, W. (1999) *The complete correspondence, 1928-1940*. Harvard University Press. Citado en Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós
- Aguilera, M. (2008). Consumo y ciudadanía. *Crítica*, 955, 3 Recuperado de: <http://www.revista-critica.com/la-revista/editoriales/269-consumo-y-ciudadania>
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar
- Alderoqui, S., Linares, M. C., Fisman, D., Pedersoli, C., Pugliese, M., Holstein, A., Paz, S., Galindon, G., Betelu, M. y Caride, J. (2012). *Los visitantes como patrimonio. El museo de las escuelas. Primeros diez años*. Buenos Aires: Museo de las Escuelas. Ministerio de Educación Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/losvisitantescomopatrimonio_0.pdf
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós
- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós
- Alderoqui Pinus, D. (2009) *Los módulos interactivos en un museo de ciencias como herramientas de aprendizaje científico*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Alegría, L. (noviembre, 2007) La mesa de Santiago, una doble ruptura museológica. *Museos en obra. IX Seminario sobre Patrimonio Cultural*.

- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM, Chile. Recuperado de http://www.dibam.cl/614/articles-5410_archivo_01.pdf
- Allen, S. (2002). Looking for learning in visitor talk: A methodological exploration. In G. Leinhardt, G., Crowley, K. and Knutson, K. (Ed.) *Learning Conversations In Museums* (pp. 259-303). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Almeida Martínez, P. y Mitjáns, A. (2014). As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20 (3), 721-737. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132014000300721&lang=pt
- Álvarez, L. (2012). Los estilos de vida en salud: del individuo al contexto. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 30 (1), 95-101. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v30n1/v30n1a11.pdf>
- Amengual, G., Cabot, M. y Vermal, J. (2008). *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*. Madrid: Trotta
- Américo, M., Grande, F. y Silva, J.F. (2015). Un acercamiento al eduentretenimiento. *Questión*, 1, (45). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45021>
- Antelo, E. (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. (pp. 117- 132). Buenos Aires: Aique
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: del estante editorial.
- Antelo, E. (2008). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/Variaciones%20sobre%20autoridad%20y%20pedagog%C3%ADa.pdf>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península
- Ardévol, E. y Gómez Cruz, E. (2012). Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 67, (1), 181-208. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/270-270-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/270-270-1-PB%20(1).pdf)
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En Dussel, I. y D. Gutiérrez, (Coord.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de las imágenes* (pp.75-84). Buenos Aires: Manantial, Flacso, Fundación OSDE
- Artiguenave, D. (2018). *Recuperación de memorias, imaginaciones poéticas, interpelaciones educativas y horizontes de emancipación. Una articulación de prácticas de comunicación/educación y museología social latinoamericana en espacios museales*. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de La Plata Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74369/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Artiguenave, D. (2017). *Construcción comunicacional de un espacio público educativo de memoria colectiva. Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional "Almirante Brown" de Bernal, Quilmes (julio 2014-diciembre 2015)*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60467/Tesis_226_p._pdf?sequence=5
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique

- Ash, D. (2003). Dialogic Inquiry in life science conversations of family groups in a museum. *Journal of Research in Science Teaching* (40), 138-162.
Recuperado de https://people.ucsc.edu/~dash5/publications/pubs/ash_dialogic_inquiry.pdf
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2109). Utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. En De la Fare, M., Rovelli, L. Olivaria da Silva, M. y Atairo, D. (Coord.). *Bastidores de la investigación en las instituciones educativas*. UNLP, Argentina-PUCRS, Brasil. (En prensa)
- Azócar, M. A. (noviembre, 2007). A treinta y cinco años de la mesa redonda de Santiago, *Museos en obra. IX Seminario sobre Patrimonio Cultural*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM, Chile. Recuperado de http://www.dibam.cl/614/articles-5410_archivo_01.pdf
- Badenes, D. y Maniago, V. (2012). La república de Evita. *Revista Maíz*, 1
Recuperado de: <https://www.revistamaiz.com.ar/2012/11/numero-n-1.html>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos*. Barcelona: Anthropos
- Baptiste, B. (noviembre 2017). Ecologías Queer. Conferencia presentada en *El Museo Reimaginado*. Medellín, Colombia, Parque Explora, Fundación Typa, American Alliance of Museums
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nN99JIM5baU>
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones
- Bárcena F., Larrosa Bondía, J. y Mèlich Sangrà, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), pp.233-259.

Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928.pdf>

Barthes R. (2006). *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós

Bartolomé, O., Casado, L., Jeria, V. y Zabala, M. (2019). Dossier Nueva Museología: Museología Social. *Revista del Museo de Antropología*, 12 (2), 123-128

Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: del estante editorial

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z. (2003a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z (2003b). Individualmente pero juntos. En Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. (pp. 19-26). Barcelona: Paidós

Beaumont, E. & Sterry, P. (2005). A study of grandparents and grandchildren as visitors to museums and art galleries in the UK. *Museum and Society*, 3 (3), 167-180. Recuperado de <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/beaumontsterry.pdf>

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós

Bedford, L. (mayo, 2009). Trabajar en el modo subjuntivo. Trabajo presentado en: *La aportación educativa de los museos a la sociedad, Simposio Internacional de Educación en Museos*. Recinto de Río Piedras, Puerto Rico. Recuperado de https://fannyrabel.weebly.com/uploads/5/0/9/4/5094640/symposium_publication_map_nuria_sadurni.pdf

Benjamin, W. (2001). *Por una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus

- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus
- Benlloch, M. y Williams, V. (1998). Influencia educativa de los padres en una visita al museo de la ciencia: actividad compartida entre padres e hijos frente a un módulo. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Vicerectorat d'investigació de la Universitat de Valencia, 16 (3), 451-460. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21549/21383>
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili
- Bizerra, A. F. y M. Marandino (noviembre, 2009). A concepção de aprendizagem nas pesquisas em educação em museus. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências 7*, Florianópolis. Brasil. Recuperado de <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/541.pdf>
- Bonfil Batalla, G. (1986). La querella por la cultura. *Nexos*, 100. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=4615>
- Borun, M.; Dritsas, J.; Johnson, J.; Peter, N.; Wagner, K.; Fadigan, K.; Jangaard, A.; Stroup, E. & Wenger, A. (1998). *Family Learning in Museums. The PISEC Perspective*, Philadelphia: PISEC, The Franklin Institute
- Bourdieu, P. y Darbel A. (2004). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Buenos Aires: Paidós
- Bourdieu, P. (2003) *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili
- Bourdieu, P. (1997). "Anexo. El espíritu de familia". En Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción* (pp. 126-138). Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia

- Bragança Gil, F. (1997). Museos de Ciencia y Tecnología: Preparación del futuro. En: Martínez, E. y Flores J. (Coord.). *La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas* (pp. 110-134). México: Fondo de Cultura Económica
- Brandão, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En Martínez, Ma. E.; Villa, A.; Seoane, V. (Coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 79-195). Buenos Aires: Prometeo
- Briseño-Garzón, A. (2010). *Exploring Family Learning in a Mexican Science Museum from a Latin American Socio-cultural Perspective*. (Tesis de doctorado). Universidad de British Columbia, Canadá. Recuperado de https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/21724/ubc_2010_spring_brise_nogarzon_adriana.PDF?sequence=1
- Brougère, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. *Lúdicamente*, 2, (4). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140708035759/3190-17226-1-PB.pdf>
- Brusilovsky, S. (1992). Educación no formal. Una categoría teórica significativa. Ponencia presentada en Congreso organizado por la Asociación de Maestros de Santa Fe, Santa Fe
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358045914004>
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Cafasso, C. (diciembre 2014) Imágenes de familia. Una exploración de las representaciones simbólicas de la familia a través de sus prácticas fotográficas. Ponencia presentada en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52459>

- Caldera de Castro, P. (2006). Museos y educación: algunas reflexiones y perspectivas de futuro. *Actas de las IV Jornadas de Humanidades Clásicas* (pp. 239-252). Junta de Extremadura. Consejería de Cultura. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-MuseosYEducacion-2682707%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-MuseosYEducacion-2682707%20(3).pdf)
- Cambre, M. (2015). Museos interactivos de Ciencia y Tecnología en América Latina. En Massarani, L. (Coord.) *RedPOP: 25 años de popularización de la ciencia en América Latina* (pp. 39- 48). Rio de Janeiro: RedPOP-UNESCO, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz. Recuperado de <http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/06/RedPOP-25-a%C3%B1os-de-popularizaci%C3%B3n-de-la-ciencia-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Canale, M. J. (2015) *Infancias multimedias* (Tesis de licenciatura) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos
- Caponi, S. (1997). Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. *História, Ciências, Saúde*, Manginhos, 4, (2), 287-307
- Caride Gómez, J. A. y Pose Porto, H. (2012/2013). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y social. *Cuestiones pedagógicas*. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 22, 141-160
- Caride Gómez, J. (2005). Educar y educarse en clave social. Formación y profesionalización en la pedagogía-educación social. En Ruiz Berrio, J. y Vázquez Gómez, G. (Coord.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 697-713). Madrid: Universidad Complutense Madrid
- Carli, S. (2005a). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Carli, S. (2005b). Imágenes de infancia. Clase 3 del curso virtual: *Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires: Fundación CEM- Centro de Estudios Multidisciplinarios
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Castelfranchi, J. (2016). O museu como catalisador de cidadania científica. En Massarani, L. (Coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante*, (pp-37-46). Rio de Janeiro, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP- UNESCO
- Castellanos Pineda, P. (2008). *Los Museos de Ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación*. Barcelona: editorial UOC
- Castorina, J. A. (julio, 2008). Las contribuciones de la teoría social de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistemológico. *XI Simposio Internacional Proceso Civilizador "Civilización, cultura e instituciones"*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Cienfuegos, J. (2014) Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamientos. *Notas de Población*, (41), 99, 11-37. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37632/1/np99011037_es.pdf
- Cicchelli Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1998). *Las teorías sociológicas de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Citera, M. (9 de mayo de 2007). Alianza escuela- familia, ¿Alianza escuela- familia? [Mensaje en el blog *Familias y Escuelas en la Diversidad*] Escuela de Capacitación CePA. Recuperado de <http://familiaydiversidad.blogspot.com/search?q=citera>
- Chagas, M. (noviembre, 2007) Museos, memorias y movimientos sociales, *Museos en obra. IX Seminario sobre Patrimonio Cultural*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM, Chile. Recuperado de http://www.dibam.cl/614/articles-5410_archivo_01.pdf

- Chagas, M. (2006) *Há uma gota de sangue em cada museu a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos Editora universitaria
- Chatterjee, H. & Noble, G. (2013). *Museums, Health and Well-Being*. Ashgate: Farnham
- Clarke, G. (2011). La República de los Niños. Una creación que venció al tiempo. En Panella, C. (Coord.) *La República de los Niños. Un aporte bonaerense a la Nueva Argentina* (pp. 97-113). Buenos Aires; Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Patrimonio Cultural. Archivo Histórico "Dr. Ricardo Levene".
- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. London: Oxford University Press. Recuperado de [HTTP://WWW.UNESCO.ORG/EDUCATION/NFSUNESCO/PDF/COOMBS_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/coombs_e.pdf)
- Cornú, L. (2017). Acompañar, el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G.; Korinfeld, D; Rodríguez, C. (coords.). *Los oficios del lazo: saberes en los umbrales* (pp.101- 1116). Buenos Aires: Noveduc
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Fiker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: CEM- Noveduc
- Crowley, K., Callanan, MA, Tenenbaum, V & Allen, E. (may, 2001b) Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *American Psychological Society*, 12 (3), 258-261. Recuperado de <http://upclose.irdc.pitt.edu/articles/2001%20Crowley%20et%20al%20Psychological%20Science.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Ángeles: Getty Publications. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388602.pdf>

- Da Silva, T. (1998). Educación poscrítica, currículum y formación docente. En Birgin, Dussel y otros, *La formación docente- Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: edit Troquel.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Debord, G. (1999) Teoría de la deriva. En *Internacional Situacionista. Textos completos en castellano de la revista Internationale Situationniste* (1958-1969), Vol. 1: *La realización del arte. Internationale Situationniste 1-6, más Informe sobre la construcción de situaciones* (pp. 50-53). Madrid: Literatura Gris Recuperado de [https://monoskop.org/images/d/da/Internacional Situacionista Vol 1.pdf](https://monoskop.org/images/d/da/Internacional_Situacionista_Vol_1.pdf)
- Del Val, J. (2006). Notas de reunión de trabajo, citadas en Orozco Fuentes B. (abril, 2006). Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación. Ponencia presentada en el *Foro: 50 años del Colegio de Pedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Díaz Barriga (1997). *Didáctica y Currículum*. Buenos Aires: Paidós
- Di Pego, A. (agosto, 2015). La experiencia en Walter Benjamin. Entre el "orden profano" y la "intensidad mesiánica". Trabajo presentado en *X Jornadas de Investigación en Filosofía*. Ensenada, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7597/ev.7597.pdf
- Di Pego, A. (2008). Experiencia estética y modernidad. La mirada de Benjamin de la fotografía y del cine. *Questión. Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1, (19), 1-9. Recuperado de <HTTP://PERIO.UNLP.EDU.AR/OJS/INDEX.PHP/QUESTION/ARTICLE/VIEW/617>

Dierking, L. D. (2010), *Laughing and Learning Together: What is Family Learning*.

Recuperado de
<http://www.familylearningforum.org/familylearning/familylearning-overview/what-family-learning.htm>

Dierking, L. (mayo, 2009). Aprendizaje de por vida: las familias, los adultos y los niños en entornos de aprendizaje de selección libre. Trabajo presentado en: *La aportación educativa de los museos a la sociedad, Simposio Internacional de Educación en Museos*. Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.

Recuperado de
https://fannyrabel.weebly.com/uploads/5/0/9/4/5094640/symposium_publication_map_nuria_sadurni.pdf

Dierking, L. (2005). Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12, 145-160. Recuperado de
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400008&lang=pt

Dierking, L. & Falk, J. (1994). Family Behavior and Learning in Informal Science Settings: A Review of the Research. *Science Education*, 78 (1), 57-72

Do Nascimento, J.; Trampe, A. y Dos Santos, P. (2012). *Mesa Redonda Sobre la Importancia y el Desarrollo de los Museos en el Mundo Contemporáneo, Santiago de Chile 1972* Publicación de los Documentos Originales. Brasilia: Instituto Brasileiro de Museus IBRAM–Programa IberoMuseos. Recuperado de:

http://www.ibermuseus.org/wpcontent/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf

Donnat, O. (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. París: Editions La Documentation Française/ INSEE. Citado en Brandão, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En Martínez, Ma. E.; Villa, A.; Seoane, V. (Coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social*.

- investigaciones en Argentina y Brasil* (pp.79-105). Buenos Aires: Editorial Prometeo
- Duek, C. y Enriz, N. (2015). Juegos tradicionales y nuevas tecnologías. Continuidades y apropiaciones. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas* Vol. 16 N. 108 (16), 108. doi.org/10.5007/1984-8951.2015v16n108p62
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital intelectual
- Duek, C., Enriz, N., Muñoz Larreta, F., Tourn, G. (noviembre, 2011). Niños, teléfonos celulares y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologías. Ponencia presentada en *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires
- Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Dumrauf, A.; S. Cordero y D. Colinvaux (2003), Construyendo puentes y fronteras; caracterización del género discursivo en una clase universitaria de física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 3 (1), 58-69
- Dussel, I. (2001) Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto en Estados Unidos. *Cuadernos de pedagogía*, (6), 23-47
- Dussel, I. y M. Caruso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27, 23- 68
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104, 219-251. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>

- Elias, N. (1990a). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento*. Barcelona: Península
- Elias, N. (1990b). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman
- Fattore, N. (2017). *Pedagogía y Estética: diálogos entre disciplinas*. Informe final de investigación. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/11770>
- Fattore, N. y Caldo, P. (agosto, 2011) Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. Trabajo presentado en *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf
- Fattore, N. (2007a). Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos. En Baquero, R.; Dicker, G. y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 13- 32). Buenos Aires: del estante editorial
- Fattore, N. (2007b). Una re-visión de la Pedagogía "tradicional". En Vogliotti, A.; de la Barrera, S.; Benegas, A. (Comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. (pp. 112- 122). Rio Cuarto: Universidad Nacional de Rio Cuarto
- Falk, J. (2009). *Identity and de Visitor Museum Experience*. California: Left Coast Press
- Falk, J. (2008) Advancing de NSES Vision through Informal Education. In Yager, R. and Falk, J. *Exemplary Science in Informal Education Settings: Standards-Based Success Stories* (pp. 259-303). Michigan: NSTA press.
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press

- Falk, J., Moussouri, H. & Coulson, T. (1998). The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning. *Curator*, 41, 107-120. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00822.x>
- Falla, S. (2016). Reconocer nuestros públicos y sus experiencias. Investigaciones que cambian perspectivas. En Massarani, L. (Coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante*, (pp-55-64). Rio de Janeiro, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP- UNESCO
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado, en Redondo, P. y E. Antelo (comps). (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (pp. 87-114). Santa Fe: Homo Sapiens
- Fernandes Bizerra, A. (2009). *Atividade de aprendizagem em museus de ciências*. (Tesis de doctorado). Universidade de São Paulo. Recuperada de <file:///C:/Users/user/Downloads/AlessandraFernandesBizerra.pdf>
- Fonseca, C. (2006). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutemberg
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- Franco Avellaneda, M. (2013). Educación en museos: artefactos, conocimientos y sociedad. En Aguirre, C. (Ed.). *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento* (pp. 43- 52). Medellín: Parque Explora
- Franco Avellaneda, M. (agosto, 2007). Los museos de ciencia y tecnología: desarrollo, educación e inclusión social. Trabajo presentado en XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-066/76.pdf>
- Freire, P. (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G.; Korinfeld, D; Rodríguez, C. (Coords.). *Los oficios del lazo: saberes en los umbrales* (pp.41- 109). Buenos Aires: Noveduc
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G., Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp.11-36). Buenos Aires: del estante editorial
- Galak, E. (2010). *El concepto de cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>
- Gálvez, R. e Irazola, J. (2006). *El árbol de la transformación: manual de metodología interactiva para agentes de salud comunitaria*. Buenos Aires: Medicusmundi
- García Canclini, N. (septiembre, 2015). El museo como conversación. *Claves para el cambio en los museos de América. El Museo Reimaginado. Encuentro de profesionales de museos de América*. Buenos Aires, Fundación TyPA- American Alliance of Museums.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Paidós
- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En Sunkel, G. (Comp). *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación* (pp. 26-49). Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello
- García Ferreiro, V. (1998). *Procesos psicológicos y museos de ciencias: interacción y construcción del conocimiento*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México- UNAM, Facultad de Psicología. México.
- Gaskins, S. (april, 2016). Children's learning in museums with their families. *25th International museology and rescue excavation symposium*. Antalya: The

- Ministry of Culture and Tourism. Recuperado de:
[https://www.researchgate.net/publication/319553058_Children's Learning in Museums with their Families](https://www.researchgate.net/publication/319553058_Children's_Learning_in_Museums_with_their_Families)
- Gaskins, S. (april, 2009). *Parent's understandings of children's learning in museums*. Paper presented at the anual meettings of the Association of Children's Museums, Philadelphia
- Gerlero, J. (2011). La Recreación como derecho constitucional en América Latina. Un estudio para reflexionar sobre el alcance de la recreación en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Recreación* 1, 1-16
- Girondo, O. (1932). *Espantapájaros: al alcance de todos*. Buenos Aires: Proa
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila
- González, M. (mayo, 2017). Curaduría educativa: modelo para armar. Conferencia presentada en *I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios. II Encuentro de Archivos Universitarios. Museos y archivos universitarios: educación, accesibilidad e inclusión. Un debate necesario*. Red de museos. Archivo Histórico. Universidad Nacional de La Plata, La Plata
- González, M. (2005). Los niños soñadores de palabras. Un trabajo sobre la actuación verbal. Clase 10 del curso *Infancias y adolescencias: interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires: CEM- Centro de Estudios Multidisciplinarios. Recuperado de
<http://chiquiDirección.com.ar/project/los-ninos-sonadores-de-palabras/>
- González, M. (junio, 2003). Cuerpo, juego y lenguajes. Conferencia presentada en *El mundo en juego. Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia*. Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, Rosario. Recuperado de
<http://chiquigonzalez.com.ar/project/cuerpo-juego-y-lenguajes/>
- Goyes Narváez, J. (2000). La imaginación poética: Afectos y efectos para una pedagogía. *Espéculo, revista digital de estudios literarios*. 5, (13).

Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274194>

- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía
- Hanson, N. (1985). *Patrones de descubrimiento. Observación y Explicación*. Madrid: Alianza
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor
- Herreman, Y. (1985). De gabinetes a museos. *Quipu*, 2, (3), 481-488
- Heumann Gurian, E (2006). Function Follows Form: How Mixed-Used Spaces in Museums Build Community. *Curator: The Museum Journal*, 44 (1), 97-113
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea
- Huergo, J. (2000). Comunicación/educación: itinerarios transversales. En: Valderrama, C. (Ed.) *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías* (p. 3-26) Bogotá: Universidad Central-DIUC, Siglo del hombre editores
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de la Comunicación/ Educación. *Revista Trampas de la Comunicación y la cultura*, 75. Ediciones de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata, 19-30 <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-el-campo-de.html>
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica
- Huyssen, A. (1995). *Twilight memories: Marking time in a culture of amnesia*. London: Routledge

- Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós
- Jelin, E. (1994). Familia, crisis y después... En: Wainerman, C. (Comp). *Vivir en familia* (pp. 23-48). Buenos Aires.: Unesco- Losada.
- Jensen, N. (1994) Children's perceptions of their museum experiences: a contextual perspective. *Children's Environment*, 1, (4), 300-324
- Jeria, V. (octubre, 2018). En busca del tesoro perdido. Museología social y museos universitarios. Conferencia dictada en *Una jornada de intercambios para quienes trabajan en museos universitarios para compartir, debatir experiencias, desafíos e inquietudes*. La Plata, Observatorio de Museos Universitarios- Red de Museos UNLP
- Recuperado de <http://www.reddemuseos.unlp.edu.ar/omu/en-busca-del-tesoro-perdido-museologia-social-y-museos-universitarios-901>
- Juanola Terradellas, R. (abril, 2008). Importancia de los museos en la educación artística. Diálogos de interpretación y transformación. Trabajo presentado en *I Congreso internacional Los museos en la educación la formación de los educadores*. Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- Kohan, W. (2014). Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. En Fernandes Ribeiro, F., Vargas, M. Netto y Kohan, W. (Coord.). *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* (pp. 14-21). Río de Janeiro: Lamparina-FAPERJ
- Ladagga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora

- Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, Blanquerna, (19) 87-112. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Larrosa, J. (2006b). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Coord.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.113-134). Buenos Aires: Flacso. OSDE
- Legaralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*. Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Le Goff, J. (1984). *Mercaderes y Banqueros de la Edad Media*. Buenos Aires: Eudeba
- Leinhardt, G. (2014). Museos, conversaciones y aprendizaje. *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (1), 13-33. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-MuseosConversacionesYAprendizaje-4763673.pdf>
- Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (Eds.) (2002). *Learning conversations in museums*. Mahwah N. J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Leinhardt, G. & Knutson, K. (2004). *Listening in on Museum conversations*. Walnut Creek CA: Rowman Altamira
- Lewenstein, B. V. & Brossard, D. (2006). *Assessing models of public understanding in ELSI outreach materials* (No. DOE/ER/63173-1). Cornell University
- Linares, M. C. (2012) 160 años de museos en la historia de la educación. En Alderoqui, S.; Linares, M. C.; Fisman, D.; Pedersoli, C.; Pugliese, M.; Holstein, A.; Paz, S.; Galindon, G.; Betelu, M.; Caride, J. (2012). *Los visitantes como patrimonio. El museo de las escuelas. Primeros diez años*. (pp. 54-66)Buenos Aires: Museo de las Escuelas. Ministerio de Educación Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján.

- López-Montaña, L. M. y Herrera-Saray, G. D. (2014). Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 65-76
- Marandino, M.; Contier, D.; Navas Iannini, A.M.; Bizerra, A. y Cerqueira das Neves, A. L. (2016). *Controvérsias em Museus de Ciências. Reflexões e propostas para educadores*. São Paulo: FEUSP
- Martín, M. y Pedersoli, C. (2018). *Vínculos e interacciones: experiencias de visita al museo de ciencias mediadas por tecnologías digitales*. Proyecto de investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy943>
- Martin, M. (2015). *Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1256/te.1256.pdf>
- Martinis, P. y Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía
- Masschelein, J. y M. Simons (2014a). *A pedagogía, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autentica Editora
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014b). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- McLaren, P. y Kincheloe, J (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos*. Barcelona: Graó
- McLean, K. & W. Pollock, W. (Eds.) (2007). *Visitor's voices in museum exhibitions*. Washington: ASTC Publications.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel

- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-240). Buenos Aires: Paidós
- Morey, M. (2004). *Kantspromenade. Invitación a la lectura de Walter Benjamin*. Barcelona: La Central
- Muñoz Briones, M. (2016). El estudio de las familias en los museos. En Pérez Castellano, L. (coord.). *Estudios sobre públicos y museos Volumen I. Públicos y museos: ¿qué hemos aprendido?* (pp. 243-279). Ciudad de México: ENCRyM- Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía del INAH- Instituto Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/digitales/article/view/9132/912>
- Nassif, R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica en América Latina contemporánea*. Buenos Aires: Cincel- Kapelusz
- Nassif, R. (1984). Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En Nassif, R., Rama, G. y J.C. Tedesco (Coord.), *El sistema educativo en América Latina* (pp.51-102). Buenos Aires: Kapelusz
- Navas Iannini, A. M. y Pedretti, E. (mayo, 2015). Exposições de ciências. Controversas e engajamento do público: o caso de Brasil e Canadá. Ponencia presentada en *Congreso RedPOP 2015. Arte, Tecnología y Ciencias*. Medellín: Parque Explora
- Neves, R. y Massarani, L. (2016). O olhar das crianças sobre uma exposição interativa. En Massarani, L. (Coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante*, (pp-65-72). Rio de Janeiro, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP- UNESCO
- Núñez, V. (2007) ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, 27, (1), 37-49

- Núñez, V. (2004a). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Núñez, V. (2004b) La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones. En Frigerio, G. y Dicker, G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes* (pp. 110-120). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Orozco Fuentes, B. (abril, 2006). Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación. Ponencia presentada en el *Foro: 50 años del Colegio de Pedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Ortega Esteban, J. (2005) Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de educación* 336, 111-127
- Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y territorio*, 4, 102-114
- Pain, A. (1992). *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Parish, R. (2013). Foreword. In Chatterjee, H. y Noble, G. *Museums, Health and Well-Being*, Farnham: Ashgate
- Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel
- Pedersoli, C; S., Basile; P., Rey; F., Court; M., Roncoroni. (2016). Comprender las experiencias de los visitantes en los museos y centros de ciencias. En Massarani, L. (coord.) *Divulgação científica e museus de ciência: O olhar do visitante* (pp. 85-93). Rio de Janeiro: Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz, RedPOP- UNESCO
- Pedersoli, C. (2015). Popularizar las ciencias: un trabajo compartido entre museos y escuelas. En Massarani, L. (Coord.) *RedPOP: 25 años de popularización de la ciencia en América Latina* (pp. 49-62). Rio de Janeiro: RedPOP- UNESCO, Museu da Vida, Fundação Oswaldo Cruz. Recuperado de

<http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/06/RedPOP-25-a%C3%B1os-de-popularizaci%C3%B3n-de-la-ciencia-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

- Pedersoli, C, Magni, A. y Basile; S. (2015). Hacia una política de diseño en los centros y museos interactivos de ciencias. Apuntes para su definición desde una perspectiva educativa y comunitaria. En Espinosa, S. (Coord.). *Ciencia, Arte y Tecnología Enfoques plurales para un abordaje multidisciplinar* (pp. 89-102). Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús. Secretaría de Ciencia y Técnica, CICYT Abremate
- Pedersoli, C. (marzo, 2011). Rutas, equipajes y horizontes. Conferencia presentada en el *Seminario Internacional Museografía y Educación en Espacios no formales*, Museo Interactivo Mirador MIM, Santiago de Chile
- Pedersoli, C. (2004). Imágenes y discursos en la organización museográfica de los museos de ciencias: análisis y propuestas. *Revista Museológica*, 12, (7), 28-36. Bogotá, Museo de la Ciencia y el Juego. Facultad de Ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Pedersoli, C. (2003). Los museos interactivos de ciencias como mediadores en la construcción del conocimiento. (Tesina de licenciatura). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2949>
- Pedretti, E.; Navas Iannini, A. M. & Nazir, J. (May, 2014). Critical exhibits and public engagement: challenges and possibilities. In *13th International Public Communication of Science and Technology Conference*. Salvador: Brazil
- Pedretti, E. (2004). Perspectives on learning through research on critical issues-based science center exhibitions. *Science Education*, 88, (1), 34-S47
- Peñaloza, G., Quijano, L., Falla, S. y Márquez, S. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. *Nómadas* (48), Universidad Central Colombia. DOI: 10.30578/nomadas.n49a10

- Pérez Bustos, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software libre en el sur global*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Pérez Bustos, T. (2010). La feminización cultural de las prácticas educativas: etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur. *Revista CS*. Universidad ICESI, Colombia, 6, 159 -191.
Recuperado de
file:///C:/Users/user/Downloads/artículo_redalyc_476348369006.pdf
- Pérez Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos*. Gijón: Ediciones Trea
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (Comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós
- Podgorny, I. (2005). La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. 12, 231-264
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books
Recuperado de
<https://interesi.files.wordpress.com/2017/10/disappearance.pdf>
- Puig, T. (2007). *Se acabó la diversión. Ideas y gestión para la cultural que crea y sostiene ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós
- Puig Rovira, J. y Trilla Bernet J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Coord.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: edit. Galerna

- Rancière, J. (1988). *Ecole, production, égalité*. Edilig: Fondation Diderot
- Traducción de Vera Waskman. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/369934590/Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD>
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. "Hacer escuela" entre la desigualdad y la emancipación*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperada de
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1279>
- Revel Chion, A. (2015). *Educación para la salud. Enfoques integrados entre salud humana y ambiente. Propuestas para el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Reynoso, E., Sánchez Mora, C y Tagüña, J. (2005). Lo "Glocal", nueva perspectiva para desarrollar museos de ciencia. *Elementos: ciencia y cultura*. Benemérita Universidad de Puebla, 12, (59), 33-41. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/294/29405906.pdf>
- Reynoso, E. (1995). El potencial didáctico de un museo de ciencias interactivo. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 6, (22), 19-23
- Riveros, P. (julio, 2015). Homeschool: principios liberales y neoliberales de la desescolarización. Trabajo presentado en *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-061/861.pdf>
- Rodari, G. (1993). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue/ Biblioser
- Rodríguez, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, 25-41
- Rodríguez Ortega, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. *Museo y territorio. Dossier Museología Crítica*, 4, 15-29

- Rodríguez Sánchez, K. (2011). Estudios de visitantes a museos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11, (2), 1-37
- Rogers, C. y Freiberg J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Romero Brest, G. (s.f.). *Educación no formal. Precisiones terminológicas y estrategias de democratización*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación/ Di Tella.
- Roudinesco, E. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama
- Sánchez Mora, C. y De Francisco, G. (2013). La educación no formal. En Patiño, L. (Coord.) *La divulgación de la ciencia en México desde distintos campos de acción: visiones, retos y oportunidades*. DF: Somedicyt
- Sánchez Mora, A.M. (1998). *La divulgación de la ciencia como literatura*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM
- Santacana Mestre, J. y Serrat Antolí, N. (2005) *Museografía didáctica*. Barcelona: Paidós
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo
- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27, 2), 65-75
- Serrat Antoli, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos. En Santacana Mestre, J. y Serrat Antolí, N. (2005) *Museografía didáctica*. (pp. 103-206). Barcelona: Paidós
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Silber, J. (2009). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. En Grinberg, S.; Roldán, S.; Cestare, M.

- (Comps.) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. (pp. 185-194). VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Buenos Aires: Lea ediciones
- Silverman, L. (2010). *The social Work of Museums*. London: Routledge
- Sirvent, M.T (1999). Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos? En *Propuestas. Revista de Educación No Formal*, (1), 1
- Sirvent, M. T (noviembre, 1978). Cultura popular y educación en Argentina. Ponencia para el *Segundo seminario Regional del proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Tegucigalpa, Honduras.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación, *Revista Educación y Pedagogía*. 22, (56). Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Studart, D. (2005). Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, 12, 55-77.
- Swartz, M. I. y Crowley, K. (2004), Parent beliefs about teaching and learning in a children's museum. En: *Visitor Studies Today*, 7, (2), 1-16. Recuperado de <http://upclose.pitt.edu/articles/articles.html>
- Taylor, E. y Nail, A. (2008). Museum education. A Nonformal Education perspective. *Journal of Museum Education*, 33 (1), 23-32
DOI: [10.1080/10598650.2008.11510584](https://doi.org/10.1080/10598650.2008.11510584)
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocromía*. En Frigerio, G. y Dicker, G. (Coord.). *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Entre Ríos: Fundación La Hendija
- Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. México: siglo XXI

- Torrado, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor
- Torres Vega, N. (2014). Ámbito de la Pedagogía Social en América Latina. *Estudios Latinoamericanos*, (34-35), 13-24
- Tourn, G. (2013) Jugar en tiempos de Facebook. Un análisis de los videojuegos de las redes sociales. *Lúdicamente* (2) 3. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/2376-15637-2-PB.pdf>
- Trilla Bernet, J. (1992). La educación no formal. Definición conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona, J. (Coord.). *La educación no formal* (pp. 9-50). Barcelona: Ceac
- Verón, E. y Levasseur, M. (1991). *Ethnographie de l'exposition : l'espace, le corps, et le sens*. Paris : Centre George Pompidou
- Vignale, S. (2012). Experiencia y narratividad en Walter Benjamin. *Páginas de Filosofía*, 12, (15), 5-16 Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/filosofia/article/view/35>.
- Villa, A. (2011). *Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: El caso de las familias tradicionales platenses*. (Tesis doctoral). FLACSO- Facultad Latinoamericana de Ciencias Social.
- Villa, A., Pedersoli, C. y Martín, M. (2009). *Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en ciencias de la educación*. Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. 3, (3), 113-128. Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a09>
- Villa, A. (octubre, 2008). La herencia legada y la herencia negada: alteraciones y reproducción sociocultural en las familias de *élite* bonaerense. Ponencia presentada *II Jornadas de Doctorado en Ciencias Sociales*, FLACSO, Argentina

- Wagensberg, J. (2000). Principios fundamentales de la museología científica moderna. *Alambique*, 26, 15-19
- Wagoner, B. y Jensen, E. (2010). Science learning at the Zoo: evaluating children's developing understanding of animal and their habitats. *Psychology and Society*, 3 (1), 65-76
- Zavala, L. (2002). El patrimonio cultural y la experiencia educativa del visitante. *Educación y museos: experiencias recientes*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 89-100
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente de la educación en museos. *Opción*, 22 (50), 128-141.
- Zelmanovich, P. (2005). Apostar al cuidado en la enseñanza. Conferencia en *Escuela de capacitación docente CePa- Centro de Pedagogías de Anticipación*, Ministerio de Educación Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Argentina