

ESTUDIOS SOBRE PÚBLICOS Y MUSEOS

VOLUMEN I

PÚBLICOS Y MUSEOS: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

COORDINADORA: LETICIA PÉREZ CASTELLANOS



PUBLICACIONES **ENCryM**



PUBLICACIONES
DIGITALES
ENCryM-INAH

ESTUDIOS SOBRE PÚBLICOS Y MUSEOS

VOLUMEN I

PÚBLICOS Y MUSEOS: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

COORDINADORA: LETICIA PÉREZ CASTELLANOS

PUBLICACIONES **ENCRyM**


PUBLICACIONES
DIGITALES
ENCRyM-INAH

Coordinadora

Leticia Pérez Castellanos

Créditos

Corrección de estilo

Alejandro Olmedo
(excepto capítulo 2)

Diseño y formación

Elizabeth García Aguirre

Corrección de finas

Diana A. Flores Hernández

Programa de Publicaciones

Yúmari Pérez Ramos

Instituto Nacional de Antropología e Historia

Encargado del despacho de la Dirección General

Secretario Técnico

Diego Prieto Hernández

Secretario Administrativo

José Francisco Lujano

Coordinadora Nacional de Difusión

Leticia Perlasca Núñez

Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía

Director

Andrés Triana Moreno

Secretaria Académica y de Investigación

Guadalupe de la Torre Villalpando

Subdirector de planeación y servicios educativos

Ricardo Silva Zamora

Coordinadora Académica del Posgrado en Museología

Leticia Pérez Castellanos

Comisión de Publicaciones

Ximena Agudo Guevara

Jannen Contreras Vargas

Mónica Espinosa Galicia

José Alberto González Ramos

Yúmari Pérez Ramos

Sofía Riojas Paz

Guadalupe de la Torre Villalpando

Estudios sobre públicos y museos. Volumen I. Públicos y museos: ¿Qué hemos aprendido? es una publicación realizada por la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Todos los derechos reservados.

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables; la persona que infrinja esta disposición se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa necesariamente la opinión del Comité Editorial de la ENCRYM o del INAH.

ISBN Obra Completa: 978-607-484-822-9

ISBN Volumen I: 978-607-484-845-8

Primera edición: 2016

D. R. © 2016 INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA

Córdoba 45, colonia Roma, 06700, Ciudad de México.

publicaciones@encrym.edu.mx

Producido y hecho en México

Índice

Prólogo	8
Introducción	13
I. Para ubicarse en el campo	19
1. Estudios de públicos. Definición, áreas de aplicación y escalas Leticia Pérez Castellanos	20
2. Análisis cronológico de la evolución de los estudios de públicos en México y en el mundo. Una visión introductoria Belén Zuazúa de Loresecha	46
II. Los públicos y algunas estrategias comunicativas	75
3. La orientación espacial y cognitiva Manuel Gándara Vázquez	76
4. Cedularios y textos Silvia Monserrat Ramírez Maruri	109
5. Audioguías y dispositivos móviles, su uso en los museos Monserrat Narváez Naranjo	138
6. Videos y medios audiovisuales Sandra Liliana Flores Ayala	162
7. Maquetas y dioramas en la comunicación expositiva Galia Staropolsky Safir	192

III. Los públicos y los medios de difusión	215
8. Públicos y redes sociales	216
Myhrra Duarte Rodríguez Malpica	
IV. Tipos de públicos	243
9. El estudio de las familias en los museos	244
Mildred Muñoz Briones	
10. Los adolescentes en los museos	280
Melissa Lara Flores	
Semblanzas de los autores	303

Prólogo

En constante búsqueda por resolver su misión conforme al tiempo en el que existen y enuncian, los museos oscilan, desencajan y se proyectan a transformar(se/nos). Este fenómeno se entiende a partir de acercamientos teóricos e investigaciones museográficas que no solamente suceden dentro de la institución sino también se resuelven en colaboración con organizaciones públicas y privadas o comunidades académicas, como es la serie *Estudios sobre públicos y museos* que atinadamente surge desde el posgrado en museología de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRYM).

Como apuntaría Judith Mastai,¹ la práctica museológica contemporánea consiste en ajustar el escenario para negociar posibilidades de cambio, en lugar de limitarse a las certezas tradicionales (Mastai, 2007). En la emergencia de estas revoluciones, los públicos se convierten en una herramienta esencial tanto en la evaluación de las labores expositivas y museísticas como en la construcción del conocimiento y aun de la institución misma. Las nuevas museologías (nueva museología, 1972; museología crítica, 1980; posmuseo, 2000; museo participativo, 2010; museología poscrítica, 2013) se constituyen en la exploración de esas transformaciones: una institución abierta y accesible al servicio de la sociedad que trasciende la idea del conocimiento en manos de unos hacia la experiencia de todos, más como cómplice que como autoridad.

¹ Las investigaciones de Judith Mastai se concentran en dos líneas: la educación para el desarrollo comunitario y el replanteamiento del museo. Desde la década de 1980, trabajó en distintos museos y galerías canadienses, llevando a cabo, como parte integral, acciones educativas, y la programación y la planeación museológicas. Por otra parte, cabe apuntar que Canadá fue uno de los países en los que la nueva museología tuvo mayor incidencia.

Si bien la reflexión en torno del valor social y educativo del museo se entreveía desde finales del siglo XIX, fue a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el empleo de técnicas y estrategias para conocer a los visitantes y sus procesos se dio de una forma más estructurada y marcada. En México, Arturo Monzón (1952), Irma Salgado (1961) y Rita Fder (1977) han sido pioneros en este acercamiento,² mostrando que tales aproximaciones no deberían concluir en la captura y el análisis de datos, sino trascender hacia la evaluación aplicada para mejorar y renovar las prácticas expositivas, museísticas y culturales.

Este primer volumen de *Estudios sobre públicos y museos*, titulado *Públicos y museos: ¿Qué hemos aprendido?*, dedicado a la revisión bibliográfica del tema, nos sitúa en el marco de los estudios sobre públicos y sus múltiples dimensiones en el contexto mundial; en él destacan, especialmente, las propuestas desarrolladas en los Estados Unidos, Inglaterra y España, países en los que este ejercicio se ha dado en mayor abundancia.

Los textos que conforman esta edición fueron desarrollados por la maestra Leticia Pérez Castellanos, el doctor Manuel Gándara Vázquez y ocho jóvenes investigadoras del seminario de Estudios de público del posgrado en museología: Belén Zuazúa de Loresecha, Silvia Monserrat Ramírez Maruri, Monserrat Narvárez Naranjo, Sandra Liliana Flores Ayala, Galia Staropolsky Safir, Myhrra Duarte Rodríguez Malpica, Mildred Muñoz Briones y Melissa Lara Flores. Desde la exposición de un marco teórico y cronológico, hasta la revisión de exámenes sobre estrategias de comunicación, herramientas museográficas y grupos objetivos, la unanimidad de los autores coincide en la necesidad de contar con un cuerpo investigativo crítico y sólido contextualizado a la práctica de nuestro país.

² A ellos se les ha unido Esther Cimet, Manuel Gándara Vázquez, Ana Rosas Mantecón, Graciela Schmilchuk, Leticia Pérez Castellanos y María del Carmen Sánchez, quienes cuentan con ensayos y estudios publicados, y cuyo trabajo se revisa con amplitud en este volumen.

A pesar de que la tarea de investigadores de distintas instituciones (INAH, INBA) y universidades (UNAM, UAM) ha sido ardua —mas no siempre apoyada—, quedan vacíos evidentes en el inventario de estudios y publicaciones. Existen cerca de 1 300 museos en México, más de 80% de los cuales se encuentra fuera de la zona metropolitana del Valle de México. Aparte de lo realizado por el INAH en los sitios que regula en diferentes regiones del país, no se conoce de acercamientos metodológicos a los visitantes en recintos fuera de la Ciudad de México. En cuanto a los contenidos de las investigaciones centradas en los públicos, la generalidad se concreta, salvo sus afortunadas excepciones,³ a sus características sociodemográficas,⁴ observaciones casuales, encuestas de salida o ejercicios empíricos, y la documentación de la planeación y del análisis aplicado es nula o rara vez se evidencia.

En la contribución activa al campo, desde el trabajo independiente hasta el planteamiento institucional, debemos proponernos como encomienda resarcir la escasez de trabajos y la aplicación de recursos poco rigurosos. En este sentido, la iniciativa de la ENCRYM,⁵ y, en específico, de Leticia Pérez Castellanos como coordinadora de esta

³ Son conocidos los estudios sobre públicos realizados por el Museo del Palacio de Bellas Artes; los museos incluidos en el trabajo del Programa Nacional de Estudios de Públicos (PNEP) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en el que, por supuesto, destaca el Museo Nacional de Antropología; el *Universum*, de la mano de la doctora María del Carmen Sánchez Mora, y el Museo Interactivo de Economía (MIDE), que cuenta con un departamento dedicado específicamente a la evaluación de sus diversos programas.

⁴ Contamos con investigaciones que responden a cuestionamientos sobre los hábitos culturales de los mexicanos: perfil, asistencia, motivos, como las publicadas por el Sistema de Información Cultural (SIC), por parte de la hoy Secretaría de Cultura (SC), cuyo objeto, limitado a la parte estadística, es establecer un panorama sobre la infraestructura cultural del país. Con mayor especificidad, el PNEP ha establecido estrategias sistemáticas para conocer los públicos de los museos, sitios y zonas arqueológicas pertenecientes al INAH. Dentro de la metodología del PNEP se prevé el modelo de aprendizaje contextual de Falk y Dierking (mencionado ampliamente en los textos de este volumen) como herramienta para el análisis de las posibles interacciones de sus espacios. Recién en febrero del 2016, como parte del festejo de los 21 años del PNEP, se realizó el Primer Encuentro de Estudios de Público, por iniciativa del INAH, la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones y la Galería de Historia, Museo del Caracol.

⁵ El académico español Jesús-Pedro Lorente diría que la universidad es el lugar idóneo para que se formulen estudios desde la perspectiva de la museología crítica, pues son miradas que se ubican, si no al margen, sí con una distancia sana de la *praxis* museológica (Lorente, 2003).

serie, obedece no solamente al llamado de la investigación abierta y accesible por la que se pugna actualmente sino a la responsabilidad ética de la *praxis* museológica: la producción y socialización del conocimiento que se promueve en esta publicación se propone como un elemento integrador entre universidad y museo, entre las estrategias aplicadas y la mirada actualizada de las generaciones jóvenes de investigadores.

Existe una necesidad imperante de atender al público desde sus particularidades, saberes e intereses, y visualizar las instituciones desde los procesos conductuales y cognitivos que suceden en ellas: para la diversidad de visitantes y su comunidad, el museo puede ser muchas cosas que el propio recinto no ha advertido. Los estudios sobre públicos, precisamente, preparan a descifrar, negociar y articular constructivamente las maneras y razones de significación tanto del visitante como de los métodos del museo (Silverman, 1995).

Las propuestas y experimentos metodológicos que se recopilan en este volumen apuntan a la importancia de los públicos como aliados, socios y elementos fundamentales para evaluar y analizar el museo, y, en consecuencia, para transformarlo. El estado de la cuestión que se presenta indica que no es suficiente tener acceso a las costosas publicaciones y revistas especializadas anglosajonas y francófonas, ni basta divulgar, sino hay que entender y actuar: si queremos dar respuesta a la inconstante museología mexicana, el conocimiento debe tener una réplica que ejerza, adapte y genere repercusiones directas en la gestión y las políticas, que construya modelos justos y flexibles para nuestra realidad museística, cultural y social. ¿Qué hemos aprendido de otros países y de nuestro propio ejercicio en el estudio de los públicos? A la aportación de este volumen, le continúan otros tantos pasos: profundizar, desarrollar y poner en práctica estudios, evidenciar sus resultados y seguir discutiendo con la tarea de responder a la sociedad con prácticas y museos que afecten, conmuevan, comuniquen, recuerden, incluyan, aprendan.

“El cambio no es un interludio, sino una condición de nuestro trabajo” (Mastai, 2007).

Nayeli Zepeda Arias, abril del 2016

Bibliografía

- Lorente, J.-P. (2003), “La ‘nueva museología’ ha muerto, ¡viva la ‘museología crítica’!”, en *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, (pp. 13-23).
- Mastai, J. (2007), “There is no such thing as a visitor”, en G. Pollock y J. Zemans (eds.), *Museums After Modernism, Strategies of Engagement*, Oxford/RU, Blackwell.
- Silverman, L. H. (1995), “Visitor meaning-making in museums for a new age”, *Curator: The Museum Journal*, 38 (3), pp. 161-170.



Introducción

Leticia Pérez Castellanos

Los estudios de públicos son hoy en día una de las áreas de la museología que más fuerza ha tomado en los años recientes, a partir de la dinamización y democratización de los museos como recintos culturales que buscan acercarse cada vez más a las sociedades que les han dado cobijo durante tanto tiempo.

Esta área de estudio, con alrededor de 100 años de existencia, se fue posicionando con mayor claridad desde los años ochentas, decenio en que tomó presencia a escala mundial, ya en el interior de los museos, como un área con personal especializado; ya externamente, desde consultorías privadas que otorgan el servicio, o bien desde el ámbito universitario, donde la relación públicos-museos interesa más decididamente a investigadores de diversas disciplinas sociales, incluida la museología.

En México, sin embargo, este proceso de posicionamiento ha sido titubeante. No obstante que aquí pioneramente se realizaron sondeos de visitantes —en concreto, en el Museo Nacional de Antropología de la Ciudad de México— en fechas tan tempranas como 1952 (Monzón), o, en 1962, una evaluación educativa previa al cambio de instalaciones del mismo museo a su nueva sede en el Bosque de Chapultepec (Salgado *et al.*); además, se cuenta con un Programa Nacional de Estudios de Públicos (PNEP) impulsado desde una de las instituciones centrales de la administración de museos a escala nacional: la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CNME-INAH), no obstante todo ello, insisto, los estudios de públicos no han logrado consolidarse ni como departamentos específicos al interior de museos ni como práctica generalizada.

Hoy en día diversos especialistas destacan su relevancia. En distintos foros se habla de la importancia de disponer de un cuerpo de información y referencias propias, ya que, salvo contadas excepciones, invariablemente habremos de remitirnos a la literatura española o de habla inglesa cuando se trata de esta materia. La sorpresa reciente es que existen muchas más experiencias y documentos de los que normalmente conocemos, aunque, por una u otra razón, han quedado atrapados en el ámbito administrativo desde el que se comisionan o en publicaciones locales que no se conocen ni se comparten con profesionales que trabajan temas similares en todo el país.

En la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM) del INAH se ha intentado subsanar este problema, primero, mediante el establecimiento, dentro del Cuerpo Académico Estudios sobre museos y patrimonio, de una línea de investigación sobre estudios de visitantes en museos y sitios patrimoniales del posgrado en museología dedicada a estos temas; segundo, por medio de la recuperación de la materia de estudios de públicos, que se había eliminado de los programas de la maestría —actualmente reconocemos que es necesario mantenerla como optativa—, y, tercero, con una publicación que dé salida a gran parte del corpus informativo y de investigación que, de hecho, sí se produce en este ámbito pero no cuenta con los canales adecuados de socialización y comunicación.

En este panorama de aparente aridez, la propuesta de la serie *Estudios sobre públicos y museos* es divulgar productos que se generan desde la materia optativa, la cual, en su segunda edición, ya ha dado cobijo a personas que, provenientes de diversos ámbitos profesionales ligados con los museos, han buscado un foro de profesionalización en esta materia, y, a la par, ser una arena de recepción de trabajos externos a la maestría que enriquezcan el diálogo y la construcción de conocimiento compartido.

Este primer volumen parte de dos motivaciones muy básicas: 1) ser un libro de referencia para quienes apenas se inician en el campo, ya sean estudiantes o noveles

profesionales de museos, y 2) recopilar la información mínima sobre algunos aspectos de relevancia en la relación públicos y museos que sea de utilidad para quienes trabajan en otros espacios dentro de estos: diseñadores, curadores, administradores. Para ellos la tarea primordial no es estudiar los públicos o evaluar las exposiciones y otras estrategias, pero sí tener en cuenta la relevancia y el papel central de los visitantes en nuestras instituciones.

Como profesora de la materia optativa e investigadora a cargo de la línea antes señalada, me doy cuenta de la necesidad de textos básicos escritos en español que apoyen a los estudiantes en su primera entrada al campo y sean un mapa de navegación en la hoy vasta literatura sobre el tema. Al mismo tiempo, reconozco el gran valor que deben tener las instituciones de enseñanza para promover en los estudiantes — presentes o futuros especialistas de museos— la competencia de la escritura y de la socialización del conocimiento. Este volumen es producto directo del curso y del trabajo de las alumnas que participaron en él, con la intervención de un autor invitado, mi colega, el doctor Manuel Gándara Vázquez, investigador que inició su batalla por la defensa de los públicos hace ya mucho tiempo desde su propia trinchera: la divulgación del patrimonio, y quien, ante el panorama descrito, se vio en la necesidad de allegarse a cuentagotas bibliografía e información. Los artículos desarrollados por las alumnas, jóvenes investigadoras del área, tienen distintos grados de detalle, son frutos del trabajo escolar comisionado como producto final del curso de la generación 2014/2, reflejan una primera incursión en cada tema tratado y, según la información y los textos accesibles en torno de estos — para muchos de los cuales a la fecha no hay en México referencias de investigaciones conocidas—, tienen distintos grados de detalle.

Estructura del volumen

Este primer volumen: *Públicos y museos: ¿Qué hemos aprendido?*, se conforma con cuatro apartados: “Para ubicarse en el campo” ofrece dos artículos; el primero, de

mi autoría, presenta los estudios de públicos como un área de la museología y los define, así como especifica sus áreas de aplicación y escalas. En el segundo, Belén Zuazúa analiza, con lo que al día de hoy se conoce y considerando los principales polos de la investigación, el desarrollo cronológico de los estudios de públicos en el mundo y en México; su colaboración cuenta además con un cuadro cronológico que, no obstante que quizá le falten algunos ítems, pretende ubicar los principales hitos del desarrollo de los estudios de públicos.

El segundo apartado: “Los públicos y algunas estrategias de comunicación”, presenta cinco estados de la cuestión relativos a las estrategias comunicativas y su relación con los públicos. Manuel Gándara Vázquez ofrece una visión más que inicial sobre la orientación espacial y cognitiva en los museos, aspecto fundamental para entender cómo nos comunicamos con los visitantes y prever las barreras que pueden existir con ellos. Si diseñamos una cédula, audioguías, videos o maquetas y dioramas, ¿qué habría que tenerse en cuenta? Aquí entran en juego no solo la intuición y la experiencia de los productores sino lo que ya se sabe de la recepción, los intereses y las necesidades de los públicos que usarán estos recursos, todo esto desde la investigación o evaluación con visitantes. Montserrat Ramírez habla de los cedularios y textos, en tanto que Montserrat Narváez lo hace acerca de las audioguías y los dispositivos móviles, medios muy en boga en la actualidad. Por su parte, Liliana Flores se refiere a los videos y los medios audiovisuales, mientras que Galia Staropolsky desarrolla el tema de las maquetas y los dioramas. En todas estas aportaciones se trató de compilar no solo la información, para ubicar al lector en el tema, sino también las recomendaciones presentes en la literatura, para quienes quieran desarrollar estrategias en estos ámbitos.

En “Los públicos y los medios de comunicación”, tercera parte de la obra, Myrrha Duarte hace referencia a un tema muy actual: las redes sociales y su relevancia para la difusión con los públicos, pero también como futuras plataformas de investigación.

Por último, en la sección “Tipos de públicos” Mildred Briones y Melissa Lara describen las características principales de dos tipos de visitantes recurrentes en nuestros museos: las familias y los adolescentes. Detallan sus características, así como la forma en que se ha abordado la investigación de sus necesidades y las recomendaciones para el trabajo con ellos.

De esta manera se pretende contribuir a formular un corpus informativo y de conocimiento sobre los públicos, que, esperamos, se amplíe cada vez más con referencias mexicanas. Es imperante la socialización de los muchos —aunque no suficientes— estudios, evaluaciones e investigaciones que se han llevado a cabo desde diferentes ámbitos; impulsar la profesionalización en el campo, y promover la concienciación de la importancia de esta área de estudio y trabajo en los museos del siglo XXI.

Bibliografía

- Monzón, A. (1952), “Bases para incrementar el público que visita el Museo Nacional de Antropología”, *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, t. VI, 2.ª parte.
- Salgado, I., Sánchez, M. C., Trejo, L. y Arana, E. (1962), *Efectividad didáctica de las actuales instalaciones del Museo Nacional de Antropología*, volumen sin numerar titulado “Equipo pedagógico”, Consejo de Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología, México, INAH/SEP/CAPFCE.

I. Para ubicarse en el campo



no IIII



1. Estudios de públicos. Definición, áreas de aplicación y escalas

Leticia Pérez Castellanos

Resumen

De varios años a la fecha se ha reconocido la centralidad de los públicos en el trabajo de los museos, al grado de que algunos autores han calificado esta aceptación como un cambio paradigmático, la cual, no obstante, está más presente en la teoría que en la práctica: pocos museos dedican recursos concretos —humanos y financieros— al conocimiento de sus visitantes.

Derivados de un desconocimiento de su utilidad, la falta tanto de cuadros profesionalizados como de la admisión real de la importancia del público, su investigación y, en específico, la evaluación de diversas actividades del museo, los estudios de públicos no se perciben sino como trabajos de largo plazo, costosos y con escasas aplicaciones prácticas. De ahí la necesidad de contar con conocimientos teóricos y prácticos para el entendimiento de esta parte central de los museos: los públicos, y de su estudio como una herramienta esencial en la planeación, el desarrollo, la ejecución y la evaluación de sus exhibiciones y programas.

Este artículo presenta un breve panorama del área conocida como *estudios de públicos*, sus principales definiciones, escalas y áreas de aplicación. Asimismo, discute acerca de si la terminología que se utiliza a la fecha es la adecuada.

¿Qué son los estudios de públicos? Algunas definiciones, tipos de estudios y escalas

Algunas definiciones

Los estudios de públicos son un área de la museología que se dedica a la investigación de los visitantes de los museos, y de otras instituciones afines, desde un punto de vista amplio, el cual incluye no solo a los visitantes reales sino también a los potenciales e incluso a los llamados *no públicos*.

Diariamente museos de distintos tipos reciben en todo el mundo a millones de visitantes en sus instalaciones, y a otros tantos en el ciberespacio, ya sea en sus portales web o en las redes sociales. Las investigaciones realizadas desde la perspectiva de los estudios de públicos tienen como propósito identificar las características de dichos visitantes; conocer sus intereses, necesidades y expectativas; comprender su comportamiento en salas; entender cuál es la calidad y la cualidad de sus experiencias, así como los resultados de su visita, todo ello, con la finalidad de mejorar el servicio que los museos ofrecen y proveer mejores oportunidades de disfrute y aprendizaje en estos. En última instancia, este tipo de estudios contribuye a identificar los aportes que los museos hacen a la sociedad y suministrar evidencias de su relevancia en términos no solo de la conservación de sus colecciones y saberes sino también de su comunicación como bienes sociales (figura 1).

Como bien lo señala Eilean Hooper-Greenhill (2006, p. 323), el de *estudios de públicos* es un término sombrilla que agrupa todo tipo de investigación y evaluación que involucre a los museos y sus públicos actuales, potenciales o virtuales; diferentes áreas o personas realizan, con distintos propósitos, los estudios propiamente dichos, para lo cual utilizan diferentes paradigmas.

“ Los estudios de públicos son un área de la museología que se dedica a la investigación de los visitantes de los museos, y de otras instituciones afines, desde un punto de vista amplio, el cual incluye no solo a los visitantes reales sino también a los potenciales e incluso a los llamados no públicos. ”



► Figura 1. Públicos diversos en el museo
Fotografía: Leticia Pérez Castellanos



► Figura 2. Proceso de trabajo en un diagnóstico de la comunicación con el público, Museo de Sitio de Palenque, Chiapas
Fotografía: Leticia Pérez Castellanos

De hecho, los términos que hacen referencia a estos son de diversa índole. En la literatura de habla hispana se pueden encontrar como *estudios de visitantes* o *estudios de públicos*, mientras que en la de habla inglesa el campo suele identificarse como *visitor studies* o *visitor research*, y, de cierta forma, relacionarse con el término *audience development*. En lo personal me inclino por llamarlos *estudios sobre públicos*, ya que esta expresión da lugar a una aproximación más amplia, que incluye no solo a los visitantes que de facto entran en las instalaciones del museo sino también a esos otros públicos que, por ejemplo, siguen al museo en las redes sociales o, como ya mencioné, a los no públicos, o públicos potenciales. Al hablar de este tipo de estudios suele salir a relucir la palabra *audiencia*, que, no obstante, se ha empleado mucho más en el ámbito de los medios masivos de comunicación, del consumo de las artes o en la literatura en inglés.

Como se puede observar en el artículo “Análisis cronológico de la evolución de los estudios de públicos en México y en el mundo” (Zuazúa, 2016), en este mismo volumen, se trata de un área con más de 100 años de existencia que, sin embargo, se ha consolidado y tomado cada vez más relevancia apenas en los últimos 30 años. En dicho periodo es cuando se le han dado diferentes nombres y en el que han surgido las definiciones de autores, ahora ya clásicos, como las que reproduzco a continuación:

Los estudios de públicos tratan de hablar con los usuarios de los museos para obtener una comprensión de sus necesidades, deseos y niveles de conocimientos, así como sobre qué fue lo que obtuvieron de su visita al museo; ya sea en una exposición, un programa público o alguna otra manera en que los museos se comunican con sus públicos, por ejemplo, vía internet, en publicaciones o anuncios. Se trata de obtener información que permita tomar decisiones informadas para el funcionamiento de todas las áreas del museo (Kelly, 1998, p. 1).

Los estudios de públicos pretenden ocuparse de toda la gama de comportamientos y actitudes, hábitos culturales y construcciones imaginarias ligados al modo en que

la gente utiliza su tiempo libre en los espacios concebidos para la recreación y la información (Schmilchuk, 1997, p. 32).

Los estudios de visitantes son un área interdisciplinaria que estudia las experiencias humanas en los ambientes informales de aprendizaje. Se trata de la obtención sistemática y análisis de información o datos que informan las decisiones sobre exposiciones interpretativas y programas. Los estudios de públicos: adoptan métodos rigurosos de investigación que se adhieren a los estándares de las ciencias sociales, toman aspectos de esta y contribuyen a dicho campo de conocimiento, son diseñados para mejorar las prácticas en los ambientes de aprendizaje informal (Visitor Studies Association, s. f.).

[Los estudios de públicos se definen como el] proceso de obtención de conocimiento sistemático de y sobre los visitantes de museos, actuales y potenciales, con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público (Committee on Audience Research and Evaluation, Asociación Americana de Museos, 1991).

De vuelta a la definición de Hooper-Greenhill (2006), al hablar de “todo tipo de investigación y evaluación” se alude a dos áreas fundamentales con características y finalidades propias: la de la investigación y la de la evaluación. Aunado a estos ámbitos, propongo la incorporación de dos áreas más para identificar, así, cuatro momentos o tipos de estudios de públicos: diagnóstico, evaluación, monitoreo e investigación.

El *diagnóstico* identifica el estado inicial de algo. Para describirlo utilizaré un símil médico: acudimos al doctor para conocer nuestro estado de salud; por ejemplo, nos realizamos chequeos anuales para saber cómo nos encontramos, cuáles son los niveles de todos aquellos aspectos que pueden ayudarnos a caracterizar nuestra salud y estado general. Podemos acudir por prevención, pero, seamos sinceros, en la

mayoría de los casos no vamos sino cuando se disparó alguna alarma. En el ámbito de los museos, menciona Graciela Schmilchuk (2012, p. 26), existen, de la misma forma, ciertos síntomas que pueden ser los detonadores de la necesidad de realizar un estudio de públicos o diagnósticos, por ejemplo, la preocupación por la baja afluencia de visitantes o, también, una mayor afluencia que impide brindarles una atención de buena calidad. En este momento del diagnóstico buscaríamos precisar el estado inicial de la situación planteada y ubicar sus orígenes, causas y áreas de mejora. Se trata de una aproximación inicial, del todo recomendable cuando la institución se acerca por primera vez a la identificación de su relación con los públicos, o también como punto de partida para el establecimiento de una nueva institución, en cuyo caso se denominan: “diagnósticos de población, preliminares a la planeación de un museo” (Schmilchuk, 2012, p. 32) (figura 2).

La *evaluación*, por su parte, pretende determinar si algo funciona, es decir, saber si una exposición o programa da resultados y de qué tipo. Cuando se realiza para conocer en qué grado estos eran los esperados en relación con los objetivos planteados, se dice que está “centrada en objetivos”, pero cuando se efectúa para saber las consecuencias de la exposición o el programa independientemente de los objetivos con los que se planearon, se dice que es una evaluación “libre de objetivos” (*goal based y free goal* respectivamente, según la terminología en inglés). La evaluación no es una tarea exclusiva de los estudios de públicos; de hecho, proviene de otros campos. Particularmente el de los museos ha abrevado de la evaluación educativa, ya que muchas estrategias tienen, implícitos o explícitos, objetivos relativos a la educación.

Esta área ha sido fértil debido a que en muchos países y contextos se les ha exigido a los museos que prueben su efectividad y aporte. Dentro de las transformaciones que ha tenido el sector, cada vez son más las demandas y, por lo tanto, la lucha por obtener recursos para el financiamiento de sus tareas. ¿Por qué razones se deberían financiar con fondos públicos exposiciones, digamos, de matemáticas o química, de

educación financiera o educación vial? ¿Funcionan? ¿Incidirán en las personas de manera que contarán con una mejor comprensión del mundo en el que viven y tendrán aplicaciones prácticas en su vida diaria?

La evaluación es de gran relevancia por tratarse de un área de investigación aplicada que se puede realizar en tiempos acotados, con propósitos muy específicos y resultados concretos. Tradicionalmente se han establecido cuatro etapas de acuerdo con el momento del desarrollo del proyecto en el que se la incorpore: previa, formativa, correctiva y final, o sumativa (Screven, 1990):¹

La *evaluación previa* tiene como propósito recabar la información necesaria para llevar a cabo el proyecto con apego a las necesidades e intereses de los públicos a los que estará destinado. Conocer de cerca a los públicos reales y no solo a los imaginarios posibilita mejorar las estrategias de comunicación; en este momento se pueden identificar aspectos como el tipo de lenguaje, el enfoque, el estilo o incluso contenidos precisos (figura 3).

La *evaluación formativa*, concomitante al desarrollo del proyecto, se realiza mediante la prueba de modelos, o prototipos, de los diseños que lo integran. En esta etapa lo importante es la imaginación, ya que no es necesario contar con prototipos “reales” o caros que emulen al ciento por ciento los elementos que se piensa evaluar. Impresiones en papel, modelos de cartón, simulaciones en pantallas de computadoras tradicionales pueden funcionar, siempre que mantengan la lógica y las características esenciales que tendrá la versión final de estos. Se dice que en esta etapa trabajamos de forma “iterativa”, es decir, en repeticiones. Se puede partir de un modelo, ponerlo a prueba con los públicos, realizar ajustes y probar nuevamente (figura 4).

¹ En la terminología de habla inglesa se las conoce como: *front-end*, *formative*, *remedial* y *summative*.



“ La evaluación es de gran relevancia por tratarse de un área de investigación aplicada que se puede realizar en tiempos acotados, con propósitos muy específicos y resultados concretos. ”

► Figura 3. Alumnos del Curso Internacional de Estudios de Público en la ENCRYM, diseñando una investigación previa para una exposición hipotética

Fotografía: Leticia Pérez Castellanos



► Figura 4. Evaluación formativa de la exhibición *Diseña tu billete* en el marco de los trabajos previos a la apertura del Museo Interactivo de Economía, 2005

© FECEB/MIDE, Museo Interactivo de Economía; fotografía: Leticia Pérez Castellanos

La evaluación correctiva se efectúa en la fase de preapertura o postapertura de una exposición, o programa, con la finalidad explícita de identificar errores o problemas y hacer los cambios necesarios oportunamente (Pérez, 2000, p. 160). No todos los autores refieren esta etapa, pues, idealmente, si se cumplió con las fases previas, los errores se habrán detectado con anterioridad. En algunas ocasiones, este momento puede proveer excelentes oportunidades para hacer correcciones antes de la inauguración de la exposición; este fue el caso del Museo Interactivo de Economía MIDE,² en el que, por razón de que se aplazó la inauguración, fue posible hacer pruebas extensivas en muchos de los equipamientos ya montados y hacer los ajustes necesarios (Pérez, 2008) (figura 5).

Por su parte, la *evaluación final*, o *sumativa*, tiene como propósito valorar los resultados generales del proyecto expositivo, o programa. Se lleva a cabo durante el periodo en que la exposición está abierta al público, y valora aspectos como el comportamiento de los visitantes en sala, su circulación, su comprensión de los contenidos, los tiempos de estancia en sala y el tiempo dedicado a determinados componentes de la exposición, por ejemplo, cédulas introductorias, maquetas, recursos audiovisuales, etc., si la propuesta logró generar el aprendizaje, las percepciones y el grado de satisfacción previstos, entre otros. No obstante lo anterior, esta evaluación puede integrar información recabada con posterioridad al cierre: número total de visitantes, opinión general sobre la exposición, resultados en recaudación por entradas y otros indicadores que ayuden a medir la eficacia, la eficiencia y el éxito del proyecto (figura 6).

Muchos autores han retomado este esquema, originalmente propuesto por Chandler Screven (1990), que se ha aplicado en un sinnúmero de contextos.³ Varios museos del mundo lo operan cotidianamente; en México, los especializados en ciencias o

² Este museo, de reciente creación (2006), se ubica en el Centro Histórico de la Ciudad de México; es una institución pionera en la comunicación de la ciencia económica.

³ Véanse algunos textos clásicos al respecto en Hein, 1994; García, 1999; Pérez, 2000 y Hooper-Greenhill, 2006.



► Figura 5. Evaluación correctiva de la exhibición *Exportaciones* en el marco de los trabajos previos a la apertura del Museo Interactivo de Economía, 2006

© FECEB/MIDE, Museo Interactivo de Economía; fotografía: Leticia Pérez Castellanos



► Figura 6. Estudiantes del curso Técnicas de investigación de públicos en museos durante un ejercicio de evaluación sumativa en la exposición *Magnificat. Secretos de los libros de coro*, Museo Nacional del Virreinato, 2015

Fotografía: Leticia Pérez Castellanos

de niños son más proclives a utilizarlo; sin embargo, los reportes raramente se difunden. Las excepciones de evaluaciones publicadas que he ubicado hasta ahora las constituyen los trabajos de Sánchez (2012) sobre la evaluación formativa de cédulas y la evaluación previa en el marco de una exposición internacional en el Museo Nacional de Antropología (Gómez, Cortés y Teodocio, 2005); aunque en el Museo Interactivo de Economía se realizaron varias evaluaciones previas, formativas y correctivas, los informes o resultados respectivos no se han difundido (Pérez, 2008). Por otro lado, precisamente en el ámbito de las exposiciones internacionales, es en el Museo Nacional de Antropología donde más se han llevado a cabo estudios sumativos para valorar este tipo de actividades.⁴

Un quinto tipo de evaluación, que no es muy frecuente —incluso desconozco si existe un término ya aceptado que la defina—, es el que ocurre al mismo tiempo de una actividad planteada como parte de la exposición, o proyecto. Lynn Dierking se refirió a este como *embedded evaluation*,⁵ que se traduciría como “evaluación incrustada”, que puede llegar a ser común en estrategias basadas en interactivos, ya sea de cómputo o mecánicos. Por ejemplo, si en el museo se cuenta con una acción cuyo resultado final requiere, para ser exitoso, la comprensión de información previa, basta contar el número de veces en las que ese resultado se alcanzó satisfactoriamente para determinar si fue indicada la forma de comunicar dicha información (figura 7).

Después de la descripción desglosada de las etapas de evaluación, vuelvo a los tipos de estudios de públicos. El tercero lo compone el *monitoreo*, en el que se recaba información para valorar el funcionamiento cotidiano de algo. Por ejemplo, si la estadística de afluencia o de uso de ciertas áreas del museo se mantiene estable, o si efectivamente se incrementó después de una campaña determinada. Si retomamos el símil médico, tras un diagnóstico el doctor, que ya detectó los indicios de

⁴ Véase el portal <<http://www.estudiosdepublico.inah.gob.mx>>, consultado en noviembre del 2015.

⁵ Notas de la charla “The museum experience. Introduction to contextual model of learning”, Curso Internacional de Museología, Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, 20 y 21 de octubre de 2014.

alguna enfermedad o anomalía, nos indicó un tratamiento cuya idoneidad comprobaría mediante una evaluación; posteriormente, recomendará un chequeo anual: esto es, un monitoreo, el cual ayudará a concluir si, al paso del tiempo y con las modificaciones realizadas, uno se mantiene estable y con un estado de salud óptimo.



Figura 7. Esquema de las etapas de evaluación de exposiciones. Elaboración propia

El último tipo dentro de los estudios de públicos lo constituye la *investigación*, la cual trata, en gran medida, de hacer aportaciones al conocimiento del campo desde un punto de vista más amplio, con tendencia a las generalizaciones y, por lo tanto, a las propuestas teóricas. Se trata de proyectos de largo plazo con hipótesis estructuradas o profundidad en la comprensión de algún fenómeno que, en ocasiones, no tienen aplicaciones inmediatas o prácticas, pero que buscan resolver problemas y responder cuestionamientos de orden conceptual: ¿por qué visitan los museos ciertos tipos de públicos y otros no?, ¿cuál es la percepción que se tiene sobre los museos?, ¿pueden los museos contribuir al cambio social?, entre muchas preguntas más.

Quizá una de las investigaciones más afamadas efectuada desde la sociología sea la realizada por Pierre Bourdieu y su equipo de trabajo, publicada con el título *El amor al arte. Los museos europeos y su público* (Bourdieu, Darbel y Schnapper, 1991), la cual, de fuerte influencia en el campo de los museos y en la sociología de la cultura, buscaba definir tanto las condiciones sociales que hacen factible esta experiencia y aquellos para quienes es posible como, de ese modo, dentro de qué límites puede existir. Aquí vale hacer notar que por medio del hábito es como se tiene predisposición hacia lo que se conoce y de lo que se ha aprendido, por lo cual la sacralización de la cultura contribuye a la consagración del orden social (Bourdieu, Darbel y Schnapper, 1991, p. 172); lo anterior fija una actitud crítica hacia los museos que mantienen el *establishment* de quienes han adquirido estas dotaciones (las clases burguesas), en detrimento de quienes no las tienen (las clases bajas), ya que la obra de arte no contiene en sí misma un don intrínseco para despertar el amor por ella (p. 176); de ahí que los museos debieran trabajar hacia prácticas que realmente derriben estas barreras.

Escalas de los estudios de públicos

Para seguir con las clasificaciones, los estudios de públicos también pueden dividirse dependiendo de quién o desde dónde se llevan a cabo, es decir, la escala a la que se realizan. A este respecto es muy útil la propuesta de Schmilchuk (2012), que destaca: 1) las investigaciones efectuadas desde los sistemas de información cultural, 2) los estudios realizados para museos específicos o por el personal de los propios museos, 3) las investigaciones de públicos independientes de los museos y 4) la investigación a partir de la práctica misma. En el primer rubro, México cuenta con el Sistema de Información Cultural (SIC) de la hoy Secretaría de Cultura (antes, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes), que ha avanzado en la realización de un par de encuestas en el ámbito nacional acerca del consumo y los hábitos culturales (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2004 y 2010), y de varias encuestas de museos en instituciones concretas (Conaculta, 2008 y 2009).

Sin embargo, como señala Schmilchuk (2012), no existe hasta el momento un observatorio de públicos de museos equivalente al que opera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, por ejemplo.

En cuanto al segundo rubro, efectivamente, las investigaciones hechas para o por los propios museos son las que, relativamente, más abundan en México. Esto es discutible si consideramos la cantidad de museos en el país *versus* la cantidad de instituciones con departamentos propios dedicados a las labores de estudios de públicos. El SIC de la Secretaría de Cultura reporta la existencia de 1 257 museos,⁶ de los cuales se tienen noticias de que solo alrededor de 6, más un área central, realizan estas tareas de manera cotidiana,⁷ aunque se sabe que desde los departamentos educativos de algunas instituciones se hacen esfuerzos por conocer a los visitantes o bien para evaluar las actividades. Por otro lado, son pocas las instancias que regularmente solicitan o contratan servicios de evaluación externos.

Por lo que se refiere a las investigaciones de públicos independientes, tercer rubro de la clasificación propuesta por la autora (Schmilchuk, 2012), se han efectuado principalmente desde las universidades, ya sea como proyectos de investigadores que inscriben líneas afines o como parte de los trabajos de titulación de estudiantes en licenciaturas, maestrías y doctorados. En México existe solo un posgrado dedicado exclusivamente a la museología,⁸ el cual, desde 2014, ha propuesto una línea de investigación particular dentro de sus programas de trabajo en este ám-

⁶ Véase <http://sic.conaculta.gob.mx/index.php?table=museo&estado_id=0>, consultado el 6 de noviembre de 2015.

⁷ Entre ellos se cuentan el Programa Nacional de Estudios de Públicos de la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones (CNME), que desde esta área central busca dar soporte a la Red de Museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), con 129 museos a escala nacional; el Museo Interactivo de Economía; Universum — que, aunque no cuenta con un departamento específico, sí realiza evaluaciones de forma regular —; el Trompo Mágico de Guadalajara, Jal.; el Papalote Museo del Niño; el Museo Tecnológico de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), así como el Antiguo Colegio de San Ildefonso. Esta información no es explícita en las páginas web de las instituciones, sino se ha obtenido en charlas con los encargados de las áreas o bien con información que se ha presentado en congresos y reuniones de museos que tampoco se ha publicado.

⁸ El que se imparte en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

bito: estudios de públicos en museos y sitios patrimoniales. No obstante, son de mucho interés los trabajos de áreas afines, como la antropología, la sociología o la comunicación, que desde los estudios culturales o sobre el patrimonio han hecho aportaciones concretas.

Finalmente, el cuarto rubro se refiere a la investigación a partir de la práctica, es decir, a los diagnósticos de población preliminares a la planeación de un museo (Schmilchuk, 2012, p. 32), de los que se pueden encontrar muy pocos ejemplos, entre los que la misma autora señala los que ella realizó para la puesta en marcha de tres proyectos de museos: el de las Culturas del Norte en Paquimé, Chihuahua, el Museo de Arte Virreinal en Puebla, Puebla, y el de un complejo cultural en la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

Para cerrar este apartado dedicado a las definiciones y escalas de los estudios de públicos, hablaré de las similitudes y diferencias entre estos y los que se hacen desde la mercadotecnia. Es común pensar que son áreas idénticas; de hecho, se ha dado el caso de que departamentos de *marketing* o comunicación en los museos impulsen los estudios de públicos, y, por otra parte, algunos autores han señalado que estos últimos están incluidos en los estudios de mercado tradicionales más conocidos y, en ocasiones, más populares (Tenneson, 2011).

Las semejanzas de estas dos áreas: estudios de públicos y estudios de mercado, radican en que ambas buscan contar con información relativa a los destinatarios de las estrategias del museo: sus percepciones e ideas sobre lo que esta institución ofrece, así como el grado de satisfacción, además de que utilizan técnicas comunes, como son los sondeos, la observación o las entrevistas. No obstante, se han señalado diferencias claras, cuando menos tradicionalmente: los estudios de mercado tienen un enfoque más comercial, pues se orientan a la venta de la marca del museo, la publicidad y los productos que son de mayor interés para cierto tipo de visitantes, todo ello de una manera prospectiva centrada en procesos de planeación en apoyo

de la identificación de oportunidades futuras, generación de ganancias y crecimiento de la institución (Tennessee, 2011).

Para Kelly (1998), una y otra áreas se relacionan. Los estudios de mercado son factibles en el museo ya sea para mantener los públicos actuales (consolidación), incrementarlos (cuota de mercado) o investigar sobre nuevos públicos o los actuales desde la perspectiva mercadológica (segmentación y nichos de mercado), mientras que los estudios de públicos buscan informar al personal de la institución, o contribuir de una forma más amplia con sus labores, ya investigando los productos como tales, ya siendo sensibles a los intereses, necesidades, expectativas y motivaciones de los diferentes públicos, y proveyendo evidencias de la eficiencia de esos programas más allá de la cuota de ventas, esto es, de acuerdo con la calidad de la experiencia en el museo y sus aportaciones educativas.

Áreas de aplicación de los estudios de públicos

Las áreas de aplicación de los estudios de públicos son variadas y pueden realizarse desde cualquiera de los cuatro tipos mencionados: diagnóstico, evaluación, monitoreo e investigación. Distintos autores han ensayado diversas clasificaciones al respecto; aquí presento algunas de ellas, y propongo la propia, integrada al modelo de la experiencia interactiva de Falk y Dierking (1992).

La investigadora española Eloísa Pérez Santos divide las áreas de aplicación en: análisis y captación de públicos, diseño y desarrollo de exposiciones, diseño y desarrollo de programas de actividades, diseño de servicios generales y servicios de atención al visitante. Asimismo, menciona, al tratar de describir el amplio campo que constituye hoy en día este tipo de estudios, tanto los temas que estos abordan: *marketing*, elaboración de exposiciones, utilización del espacio, señalización, como algunas de las variables que analizan: actitudes, aprendizaje, estilos de ocio, orientación espacial, percepción, variables sociodemográficas; los contextos en que se

realizan: museos, galerías, zoológicos, parques naturales, centros de interpretación, acuarios; algunas de las metodologías utilizadas: observación, encuesta, mapas conductuales, indicadores de eficacia; y las áreas desde donde se derivan las bases teóricas que sirven de apoyo: psicología, sociología, antropología, etnología, museología, arquitectura, entre otras (Pérez, 2000, p. 165).

Por su parte, los también españoles Mikel Asensio y Elena Pol señalan como áreas de aplicación: los estudios tanto sobre perfiles de públicos como acerca de los soportes comunicativos, las claves expositivas y el aprendizaje, y el análisis del impacto expositivo y el espacio (Asensio y Pol, 2002).

En el contexto británico, la ya citada Hooper-Greenhill (2006) menciona de forma general que en la evolución de los estudios de públicos hubo un cambio consistente en pasar de simplemente contar y mapear a los visitantes a nuevos paradigmas que buscan entender la complejidad de la experiencia de visita y la relación del museo con sus públicos. También en este ámbito, McManus (1996) propone para el trabajo de los estudios de públicos tres áreas de trabajo principales: los estudios demográficos; los estudios sobre adquisición de conocimientos y análisis del comportamiento, y los estudios enfocados en los visitantes en sí mismos, lo que ya implica abandonar la idea de las exposiciones como objetos distantes sino, en una concepción situada de la comunicación, en la que trabajan juntos aquellos que preparan la exposición y los visitantes que la verán para ambos, construir el significado que se atribuirá a dichas estrategias comunicativas (McManus, 1996, pp. 3-4).

En cuanto a mi propia clasificación, a lo largo de la revisión de la bibliografía sobre estudios de públicos, muy vasta ya en nuestros días, he encontrado una gran diversidad de aplicaciones, generales y concretas, sobre muy variados aspectos de la relación museo-públicos. Con la finalidad de organizar este panorama me ha sido de utilidad el modelo de la experiencia interactiva propuesto por John Falk y Lynn

Dierking (1992),⁹ para quienes la experiencia en el museo es el resultado de la interacción entre tres contextos: el personal, el físico y el sociocultural, que no solo están en constante retroalimentación sino, además, evolucionan con el tiempo, ya que ninguna visita puede ser igual a la anterior en tanto que cambia la relación entre los contextos. En su modelo, también sitúan un antes, un durante y un después de la visita.

A continuación hablaré de las posibles aplicaciones de los estudios de públicos en relación con los tres contextos y los tres momentos arriba señalados, y proporcionaré algunos ejemplos de investigaciones realizadas en cada ámbito.

Investigaciones relativas al contexto personal. Como lo indica Hooper-Greenhill (2006), históricamente una de las primeras tareas dentro de la investigación de públicos fue el conteo y el mapeo de visitantes, lo cual tiene lógica: un primer acercamiento con nuestros públicos debe ser conocerlos. Al igual que en una relación interpersonal, digamos de amistad, nos interesa saber quién es esa persona, cómo es, qué le gusta, qué le disgusta. La forma tradicional de obtener esta información ha sido por medio de sondeos y encuestas de visitantes para obtener perfiles sociodemográficos, los cuales incluyen datos como la edad, el sexo, la escolaridad, la procedencia, la ocupación. Un ejemplo es la serie de estudios, titulada “conociendo a nuestros visitantes”, que plantea y ha realizado en algunos de los museos bajo su jurisdicción el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España;¹⁰ otro es la serie de estudios sobre consumo cultural y los estudios de públicos en varios museos mexicanos desarrollada por el Consejo Nacional para la Cultura y la Artes e

⁹ En sus publicaciones más recientes este modelo ha tenido cambios; de hecho, los autores se refieren a él como “modelo del aprendizaje contextual” (Falk, 2013). No obstante, me sigue pareciendo útil la primera versión por razón de que se aplica a cualquier experiencia del museo, independientemente si de esta se deriva o no un aprendizaje.

¹⁰ Se puede hallar en: <<http://www.mecd.gob.es/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/laboratorio-museos/publicaciones/informes.html>>, consultado el 28 de marzo de 2016.

integrada en la plataforma del SIC.¹¹ Aunque esta ha sido un área de amplia investigación, algunos autores han expuesto la necesidad de ir más allá de los datos de perfil sociodemográfico, debido a que existen más características que permiten agrupar a los públicos de acuerdo con otras distinciones para comprender mejor sus cualidades y su relación con el museo. Por ejemplo, Falk (2009) ha desarrollado una clasificación de tipos de públicos referida a identidades relacionadas con los intereses y motivaciones de visita: ¿Quién soy y por qué estoy aquí? o, ¿Por qué no estoy en “x” museo y sí en “y” museo? Para él, estos aspectos explican el uso y no uso de ciertos espacios, como también el tipo de experiencias que las personas buscan al acudir a museos e instituciones afines. Así, clasifica a los visitantes según el tipo de experiencia que buscan como: exploradores, facilitadores, profesionales, contempladores, peregrinos, buscadores de afinidades, buscadores de experiencias (Falk, 2009, 2013).

Otros ejemplos de caracterizaciones distintas de las identificaciones sociodemográficas son la propuesta del Dallas Museum of Art en su *Framework for Engaging with Art*, mediante la cual, en el contexto del museo de arte, clasifican a los públicos en cuatro categorías: los entusiastas, los observadores, los independientes y los participantes (Pitman y Hirzy, 2011), o el modelo IPOP, propuesto por el Smithsonian Institute sobre los intereses de los visitantes respecto de su experiencia en el museo. Las siglas IPOP se refieren a las cuatro preferencias que encontraron en su investigación: *ideas* (ideas): personas que asisten en busca de conceptos, razonamientos, datos, etc.; *people* (personas): visitantes atraídos por las emociones, las historias y la interacción social; *objects* (objetos): personas que buscan las cosas y objetos en sí mismos; *physical experiences* (sensaciones somáticas): visitantes atraídos por las sensaciones físicas, incluido el movimiento, los sonidos, la iluminación, el tacto (Office of Policy and Analysis, 2013).

¹¹ Véase <http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php>, consultado en noviembre del 2015.

Aunque nuestro espacio es limitado para desarrollar minuciosamente tales enfoques alternativos sobre la caracterización de los públicos, es importante destacar que, sin duda, este es un primer rubro que todo museo debe abarcar: conocer a sus visitantes, ya sea en un grado básico, por medio de los perfiles sociodemográficos o con herramientas que posibiliten un mayor detalle.

En el rubro del contexto personal también han existido estudios que han intentado conocer a los visitantes y sus necesidades de acuerdo con el tipo o segmento de público al que pertenecen. Por ejemplo, si son niños, jóvenes, adultos o de la tercera edad. Cada uno de estos grupos tiene características y necesidades específicas. La investigación ha tratado de indagar acerca de esto y proveer recomendaciones para mejores estrategias de acercamiento. El capítulo 10 de este volumen presenta información sobre lo que se ha estudiado en relación con los adolescentes.

Otra área de aplicación es el estudio de los conocimientos previos y las creencias. Para estar en posibilidad de averiguar si las personas aprenden tras su visita, es necesario saber cuáles eran sus conocimientos previos a su entrada en el museo, un área en la que se ha incursionado mucho, tanto en las evidencias del cambio en el aprendizaje como en la discusión metodológica sobre cómo capturar este fenómeno complejo (Falk, Dierking y Adams, 2006).

Investigaciones relativas al contexto sociocultural. Los estudios se han concentrado en analizar las características particulares de la forma en que se estructura su visita y las necesidades de cada uno de estos tipos: visita individual, en pareja, en familia, con amigos o guiada. Este contexto se refiere al hecho de que, aun en la de tipo individual, el visitante interactúa, con el personal del museo, por ejemplo. De hecho, no existe una experiencia que esté descontextualizada del medio sociocultural en el que ocurre: el propio visitante proviene de un contexto social determinado. En el capítulo 9 se presenta un panorama de la investigación con familias.

Investigaciones relativas al contexto físico. En este ámbito la investigación de públicos se ha dedicado a analizar la interacción de estos con el espacio expositivo. Se han examinado aspectos como la circulación, la señalización, el cedulario, el uso de los módulos de exhibición y los equipamientos; también se ha indagado sobre las ventajas y desventajas de ciertas estrategias de comunicación y su efecto en los visitantes. En la sección II de esta publicación se abordan, de manera particular, los cedularios y textos, las audioguías y dispositivos móviles, los videos y medios audiovisuales, y las maquetas y dioramas.

También existen diversas investigaciones en cuanto a los momentos de la visita: el antes, el durante y el después. Por ejemplo, se sabe que antes de visitar un museo las personas tienen ciertas motivaciones y expectativas; el grado en que la institución cumpla o no con ellas es determinante para una visita recurrente y un grado de satisfacción positivo (Falk, 2013). Estos elementos son importantes si deseamos que la visita al museo sea disfrutable, más aún cuando se pretende ofrecer oportunidades de aprendizaje. Autores como Csikszentmihalyi y Hermanson (1995) han señalado la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca para esta experiencia, principalmente en ambientes de aprendizaje informal, como, precisamente, los museos. Este tipo de información se obtiene normalmente mediante entrevistas o encuestas de entrada para recabar datos antes de la visita.

Los trabajos que se han efectuado para analizar aspectos durante la visita se refieren al análisis del comportamiento de los visitantes llevado a cabo por medio de seguimientos de recorridos (Serrell, 1998), o al análisis de videograbaciones en sala, elementos que afectan la experiencia del público, como la llamada *fatiga de museo*; también las interacciones entre los visitantes, especialmente en grupos, como familias o visitas mediadas, así como el análisis de las conversaciones (Leinhardt, Crowley y Knutson, 2002).

Finalmente, en lo que toca al después de la visita, se han realizado estudios relativos a la satisfacción, a los resultados, o efectos de la visita, entre los que puede encontrarse el aprendizaje (Hooper-Greenhill, Dodd, Moussouri y Theano, 2003), o incluso sobre los recuerdos: tras años de haber visitado un museo, ¿qué queda en la memoria? (Anderson, 2003).

Como se ha visto, se trata de una muy amplia gama de áreas o campos de aplicación de estas investigaciones. Su importancia radica en que de todo este estudio empírico se deriven mejoras y nuevas prácticas que acerquen a los museos a sus públicos, para cumplir un verdadero papel social con aportaciones concretas para la educación y el disfrute del mundo en el que vivimos.

Consideraciones finales

En este breve repaso he tratado de delinear una introducción a los estudios de públicos desde sus definiciones, tipos, escalas y áreas de aplicación. Sin duda, en cada uno de los aspectos presentados se ahondará más, pero el propósito de este texto, como el de los demás del volumen, es ofrecer, a manera de primer acercamiento al campo, un mapa preliminar de navegación para la inmensa literatura sobre el tema.

Cuando imparto la clase de estudios de públicos, al buscar definiciones sobre este campo me inquieta que en la terminología aún separamos a los públicos y visitantes de los investigadores o trabajadores del museo. Todavía se refleja un lado que caracteriza al sujeto que conoce/investiga y otro más en donde se sitúa su objeto de estudio. Esta división es problemática primordialmente en el marco de nuevas vertientes de colaboración con los públicos: la participativa, por ejemplo, muestra una aproximación en la que la línea divisoria entre museo y públicos puede ser flexible y en la que se privilegia el diálogo y la comunicación de dos vías. Propuestas como las de Nina Simmon en su libro *The Participatory Museum* (2010) y Kathy McLean y

Wendy Pollock (2007, 2011) son un llamado a formas más sensibles de mejorar la relación de los museos con sus públicos e incluir las voces de estos en las exposiciones. Al mismo tiempo, ideas como las de Beverly Serrell, en su libro *Judging Exhibitions: A Framework for Assessing Excellence* (2006), convocan a maneras distintas de concebir la evaluación y el autoanálisis sobre el trabajo que día a día realizan los museos.

¿Deberíamos seguir nombrando esta área como *estudios de públicos*? ¿O quizá hablar mejor de *comprensión de...* o *colaboración con*? Ha tomado más de 100 años comprender la importancia de esta área en el trabajo museológico y aún no podemos decir que se trate de una tarea completa; por ello, ciertamente, considero complicado cambiar la terminología. No obstante, lo que debe estar en el centro de nuestros esfuerzos son los públicos, en un compromiso que, como señala John Falk, permita un adecuado equilibrio entre los intereses de la institución y los de los visitantes.¹² Normalmente han privado los de la primera.

¹² Notas de la conferencia “Museums and Learning”, presentada en el Seminario Permanente de Museología, Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM), INAH, 21, 22 y 23 de octubre de 2014.

Bibliografía

- Anderson, D. (2003), Visitor's long-term memories of world expositions, *Curator: The Museum Journal*, 46 (4), 401-420.
- Asensio, B. M. y Pol, E. (2002), *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Aique.
- Bourdieu, P., Darbel, A. y Schnapper, D. (1991), *El amor al arte: los museos europeos y su público*, Barcelona, Paidós.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2004), *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*, 1.ª ed., México, Conaculta.
- _____ (2008) *Encuesta de públicos a museos 2007-2008. Informe de resultados*, Conaculta, documento electrónico disponible en <<http://sic.conaculta.gob.mx>>, consultado el 15 de febrero de 2010.
- _____ (2009), *Encuesta de públicos a museos 2008-2009. Informe de resultados*, Conaculta, documento electrónico disponible en <<http://sic.conaculta.gob.mx>>, consultado el 15 de febrero de 2010.
- _____ (2010), *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*, México, Conaculta.
- Committee on Audience Research and Evaluation, "Resources", documento electrónico disponible en <<http://www.aam-us.org/professional-network/care>>, consultado el 12 de marzo de 2003.
- Csikszentmihalyi, M. y Hermanson, K. (1995), "Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn?", en J. H. Falk y L. D. Dierking (eds.), *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, Washington, American Association of Museums.
- Falk, J. H. (2009), *Identity and the Museum Visitor Experience*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- _____ (2013), *The Museum Experience Revisited*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (1992), *The Museum Experience*, Washington, Whalesback Books.

- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2006), "Living in a learning society: Museums and free-choice learning", en S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies*, 1.ª ed., Chichester, West Sussex/RU, Wiley-Blackwell.
- García, B. A. (1999), *La exposición, un medio de comunicación*, Madrid, Akal.
- Gómez, C. A., Cortés, C. A. y Teodocio, L. K. (2005), "¿Sabe usted dónde está Irán?", *Gaceta de Museos*, 35, julio-septiembre, pp. 12-15.
- Hein, G. (1994), "Evaluation of museums programmes and exhibits", en E. Hooper-Greenhill (ed.), *Educational Role of the Museum*, 2.ª ed., Londres y Nueva York, Routledge, pp. 305-311.
- Hooper-Greenhill, E. (2006), "Studying visitors", en S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies*, Londres, Blackwell Publishing, pp. 363-376.
- Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Moussouri, T. y Theano, C. (2003), *The Generic Learning Outcome System: Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, Archives and Libraries*, The Learning Impact Research Project. Research Centre for Museums and Galleries/Department of Museums Studies University of Leicester, documento electrónico disponible en <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP_end_of_project_paper.pdf>, consultado el 19 de junio de 2005.
- Kelly, L. (1998), *Separate or Inseparable? -Marketing and Visitor Studies*, trabajo presentado en la 19th Asamblea General del ICOM, Melbourne, documento electrónico disponible en <<http://amol.org.au/evrsig/pdf/mprpap.pdf>>, consultado el 12 de abril de 2012.
- Leinhardt, G., Crowley, K. y Knutson, K. (2002), *Learning Conversations in Museums*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- McLean, K., y Pollock, W. (2007), *Visitor Voices in Museum Exhibitions*, 1.ª ed., Washington, Association of Science-Technology Centers.
- McLean, K. y Pollock, W. (2011), *The Convivial Museum*, Washington, Association of Science-Technology Centers.
- McManus, P. M. (1996), "Museum and visitor studies today", *Visitor Studies*, 8 (1), pp. 1-12.

- Office of Policy and Analysis (2013), *How Do You Improve the Experience of Museum Visitors? An Experiment at the National Museum of Natural History*, Smithsonian Institution, enero, documento electrónico disponible en <<http://www.si.edu/content/opanda/docs/Rpts2013/13.01.NMNHConcierge.Final.pdf>>, consultado el 28 de enero de 2013.
- Pérez, L. (2008), "Evaluación de público para un nuevo museo", *Gaceta de Museos*, 44, julio-septiembre, pp. 24-27.
- Pérez, E. (2000), *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*, Gijón, Trea.
- Pitman, B. y Hirzy, E. (2011), *Ignite the Power of Art: Advancing Visitor Engagement in Museums*, Dallas, New Haven-Dallas Museum of Art.
- Sánchez-Mora, M. C. (2012), "Estudio de patrones de lectura de textos en museos: una contribución a la evaluación formativa de las cédulas", *Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario de Medellín, Colombia*, 25, pp. 81-90.
- Schmilchuk, G. (1997), "Venturas y desventuras de los estudios de público", *Cuicuilco*, 3 (7), pp. 31-57.
- Schmilchuk, G. (2012), "Públicos de museos, agentes de consumo y sujetos de experiencia", *Alteridades*, 22 (44), pp. 23-40.
- Screven, C. G. (1990), "Uses of evaluation before, during and after exhibit design", *ILVS Review. A Journal of Visitor Behavior*, 1(2), primavera, pp. 36-66.
- Serrell, B. (1998), *Paying Attention: Visitors and Museum Exhibitions*, Washington, American Association of Museums.
- (2006), *Judging Exhibitions: A Framework for Assessing Excellence*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- Simon, N. (2010), *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0.
- Tenneson, M. (2011), *Designing and Implementing Visitor Research*, Association of Independent Museums, Aim Focus Papers, abril, documento electrónico disponible en <<http://www.aim-museums.co.uk/downloads/5aead5d8-dd76-11e1-bdfc-001999b209eb.pdf>>, consultado el 10 de octubre de 2015.
- Visitor Studies Association (s.f.), "Evaluator competencies for professional development", Glossary, documento electrónico disponible en <<http://visitorstudies.org/resources/professional-development/glossary>>.

2. Análisis cronológico de la evolución de los estudios de públicos en México y el mundo. Una visión introductoria

Belén Zuazúa de Loresecha¹

Resumen

Como todos los campos de investigación, el de los estudios de públicos es un área viva que no solo requiere sino, de hecho, se encuentra en constante revisión y ampliación. El desarrollo de la mayoría de las técnicas que hoy se aplican de forma más o menos sistematizada para la investigación de los públicos de museos, es el resultado de un proceso guiado por el deseo tanto de que estas instituciones se enfoquen en el servicio de sus visitantes como de una continua experimentación metodológica, unida a los avances de la psicología y la educación, especialmente en relación con el aprendizaje. La aplicación directa de las mencionadas técnicas y la permanente profesionalización de los especialistas que se han dedicado a estos estudios han llevado a la creación de nuevos métodos que nos posibilitan conocer mejor las características y necesidades del público que visita los museos del mundo. En este artículo se muestra un panorama introductorio a la historia de los estudios de públicos; como anexo se incluye un vasto cuadro cronológico que presenta detalles sobre algunos otros estudios.

¹ Agradezco la orientación y facilitación de muchas de las referencias de este artículo a Leticia Pérez Castellanos.

Antecedentes

En 1793, el Museo del Louvre abrió por primera vez sus puertas al público. Su apertura, considerada tradicionalmente como la primera experiencia cultural de este tipo, constituye el lejano principio de la historia que brevemente relataré a continuación: la de la construcción de la relación de los museos con sus públicos.

El proceso de cambio que han sufrido la propia definición y el concepto de *museo* a lo largo de los años muestra un cambio radical en sus propósitos: piénsese desde el *museo-galería*, cuyo fin principal era conservar y adquirir nuevos bienes de interés cultural o científico, hasta el museo actual, que, sin dejar de lado las imprescindibles tareas de investigación y conservación, ha vuelto su cara a un público que reconoce como parte esencial de sí mismo. Así, en el 2007, el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés) definía el museo como “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo”.²

Este cambio en el concepto y en la esencia de tales instituciones, responde al esfuerzo de un gran número de investigadores que, principalmente, desde la psicología, la sociología, la antropología y la museología han centrado su trabajo, primero, en el reconocimiento de la importancia del museo como institución educativa y, después, en el desarrollo de distintas técnicas para comprender el comportamiento y las necesidades del público. Con ello, más allá de haber motivado un cambio de rumbo en la labor de los museos, ha proporcionado por un lado instrumentos para medir y comprender las necesidades concretas de cada institución y, por el otro, una comprensión mucho más profunda de la interacción que se produce entre museo y visitante, materializada en una serie de recomendaciones generales que aquí reúno y trato de clasificar.

² Definición del museo (2012), International Council of Museums (ICOM), documento electrónico disponible en <icom.museum/la-vision/definición-del-museo/L/1>, consultado el 17 de febrero de 2015.

Los inicios de los estudios de públicos

Primeros esfuerzos

Retomando un trabajo de Margaret Bouslough, Ross J. Loomis (Loomis, 1987), investigador de origen estadounidense, propone que la evaluación de los museos tal y como hoy la conocemos tiene su origen en el siglo XIX, cuando se realizaron las primeras críticas a museos públicos. Desde mediados de 1800 la preocupación esencial de personajes como John Cotton Dana, Frank Jewett Mather, Rositer Howard y Charles J. Douglas consistió en orientar los museos en la labor educativa y criticar su excesiva atención al objeto, en detrimento de la consideración al público. Más famosos y, por su alcance, quizá más relevantes, fueron los estudios de Henry Hugh Higgins, que a finales de siglo se enfocaron en resaltar el valor educativo del museo (Hein, 1998). Todo esto constituye la base de la que será una de las principales preocupaciones y objeto de estudio en museos durante el siglo XX, acompañados por el desarrollo de las teorías psicológicas del aprendizaje informal que protagonizarán investigadores estadounidenses como Chandler Screven (1974) y E. D. Gennaro (1981), el primero en enfocar su investigación en el aprendizaje en museos; A. Blum (1981), y, más recientemente, George E. Hein (1998). Sus trabajos exponen las limitaciones del aprendizaje en las aulas y resaltan, desde un punto de vista teórico, la eficacia del aprendizaje experimental (Asensio y Pol, 2005). A ello se suma el creciente interés por mejorar las aportaciones educativas de los museos, particularmente, emanadas de los cada vez más frecuentes museos públicos de distintas naciones (Loomis, 1987).

Las primeras investigaciones aplicadas al fenómeno de la educación en los museos se remontan a la primera mitad del siglo XX. Los investigadores que las llevaron a cabo son considerados pioneros en el estudio de públicos, desarrollaron métodos propios fundamentados en la psicología conductista y aplicaron métodos de observación ya empleados en la investigación etnográfica y sociológica utilizadas como principal herramienta, considerando que de ella se extraerían conclusiones más sinceras que del uso de otro tipo de técnicas, la observación no intrusiva (Hooper-Greenhill,

2006); de estos derivaron resultados muy valiosos, aunque con escasa sistematización del método y su estudio, la cual no se haría presente sino hasta épocas muy recientes. Aquí podemos apreciar el inicio de lo que hoy conocemos como *técnicas de seguimiento en sala*, que, replanteadas por la investigadora estadounidense *Beverly Serrell (1998)*, se han convertido en una de las más útiles herramientas en los estudios de públicos.

La primera experiencia de este tipo, no con la finalidad de conocer el valor educativo del museo, sino de determinar los elementos que provocan fatiga en quienes lo visitan, la realizó en Estados Unidos Benjamin L. Gilman en 1916. Por su parte, en 1928, Edward S. Robinson y Arthur W. Melton aplicaron de nuevo la técnica en el Museo de Bellas Artes de Boston. Su trabajo consistió en observar el comportamiento de los visitantes en el museo teniendo en cuenta, de forma muy prematura, factores como la edad del visitante y la tipología de los grupos observados. Fueron, así, los primeros en formular algunas de las características esenciales de los visitantes de museos y su comportamiento, pero también en derivar de su estudio una serie de recomendaciones prácticas para los museos. Afirmaron la existencia de diferentes patrones de conducta en sala y la influencia de los intereses individuales del visitante en su forma de recorrer los espacios y asimilar la información, recalcaron la importancia de concebir exposiciones innovadoras para captar la atención del público y aprovechar el valor educativo del museo (Hein, 1998) y, por la otra, de la colocación del mobiliario como determinante del movimiento de los visitantes en sala (Loomis, 1987).

Otros investigadores, como Louis H. Powell y C. Hay Murray, llevaron a cabo experiencias similares en 1932 y corroboraron ciertas formulaciones de sus predecesores, así como la necesidad de crear exposiciones atractivas. Murray, por su parte, añadió a la técnica de la observación, que consideraba inefectiva, un método consistente en la medición del tiempo que los visitantes invierten en sala. Laurence Vail Coleman y Carlos E. Comings aplicaron en 1939 su propia técnica de observación, de la que extrajeron conclusiones similares. A finales de los años treinta, gracias a

estos primeros investigadores, no solo se había desarrollado una valiosa técnica de estudio de públicos, sino que se habían concluido una serie de ideas básicas en torno al público y del modo en el que este interactúa con la sala. Se comprendió tanto la variedad de visitantes de los museos como que existía la posibilidad de recorrer las salas de diferentes formas, y, en relación con la interacción social, se aquilató la importancia del interés personal y el contexto en el que se desarrolla la visita. Se destacó cada vez más la situación del mobiliario en sala como factor definitorio del tipo de recorrido y se remarcó la recomendación de que los museos generaran exposiciones más atractivas. Finalmente, se subrayó la importancia del valor didáctico de los museos y se insistió en la necesidad de que las medidas que se tuviesen en cuenta factores como este para mejorar la efectividad de aquellos. A pesar de que la técnica de observación demostró no ser la más adecuada para valorar el aprendizaje, estos estudios constituyeron la primera demostración de las posibilidades de aplicación práctica y mejora de las exposiciones por medio de la investigación en públicos (figura 1).

Diversificación

A partir de la década de 1940, las técnicas para el estudio de públicos comenzaron a diversificarse. Varios investigadores propusieron formas innovadoras para comprender mejor a los visitantes de los museos. En algunos casos, como en la investigación que llevó a cabo Alma Wittlin, el objetivo continuaba siendo la evaluación del aprendizaje en el museo, y, para realizarla, solicitó a una serie de visitantes que hicieran bocetos en que plasmaran su recuerdo inmediato de la exposición. De este modo valoró qué elementos llamaban más su atención, y concluyó que era necesario realizar exposiciones claras, concisas y atractivas para captar el interés de los públicos (Hooper-Greenhill, 2006).

En los años que transcurrieron de 1950 a 1960, de la mano de Arthur Niehoff, David Abbey y del canadiense Duncan Cameron, se produjo una importante contribución a los estudios de públicos. Hasta entonces, nadie como ellos había propuesto la ne-



► Figura 1. Gente formada en el patio del Museo Nacional, ca. 1925
Fotografía: © Casasola, *fn*, Sinafo-INAH, Conaculta, México, inv. 96



► Figura 2. Jacqueline B. de Kennedy con comitiva durante una visita al Museo Nacional de Antropología, 1962
Fotografía: © Casasola, *fn*, Sinafo-INAH, Conaculta, México, inv. 19065

“ El proceso de cambio que han sufrido la propia definición y el concepto de *museo* a lo largo de los años muestra un cambio radical en sus propósitos: piénsese desde el *museo-galería*, cuyo fin principal era conservar y adquirir nuevos bienes de interés cultural o científico, hasta el museo actual, que, sin dejar de lado las imprescindibles tareas de investigación y conservación, ha vuelto su cara a un público que reconoce como parte esencial de sí mismo. ”

cesidad de describir y conocer el público específico de los museos. Con base en esto, el primero estableció diferencias entre el público que visitaba el museo en verano y en invierno, y midió sus opiniones. Los dos siguientes, por su parte, hicieron descripciones de sus públicos, y establecieron relaciones entre sus características y la exposición, atendiendo al modo en que los factores regionales podían afectar su visita, e incluso los problemas asociados al pago del boleto de entrada (Loomis, 1987).

Este tipo de investigación tendría más tarde un enorme impacto en el campo de los estudios de públicos, al punto de que hoy es inconcebible realizar cualquier tipo de análisis sin conocer previamente a los visitantes del museo y, concomitantemente, algunas de sus características esenciales (figura 2).

En los años que abarcan las décadas de 1970 y 1980, investigadores cada vez más especializados en el campo de los estudios de públicos se iniciaron en la publicación de obras que reflexionaban sobre su propia área. Algunos de los cambios esenciales que se produjeron fueron los siguientes: se sistematizaron las investigaciones y los métodos utilizados para estudios de públicos, específicamente en museos; se profesionalizó el sector; las técnicas utilizadas, a la par de que se multiplicaron, se combinaron entre sí para realizar evaluaciones integrales de las exposiciones, y se asumió plenamente el papel esencial del público en los museos. Además, en ese momento comenzó a surgir de los estudios de público un gran número de recomendaciones relacionadas con la museografía.

De acuerdo con Loomis (1987), Harris Shettel y Screven compilaron por primera vez técnicas enfocadas en el estudio de públicos exclusivamente en museos y una evaluación de técnicas combinadas. Asimismo, realizaron una serie de propuestas sobre la adecuación de cada técnica a diferentes tipos de investigación, con énfasis en el factor aprendizaje. En este sentido, entre sus recomendaciones a los museos, Screven puntualizó la necesidad de hacer más activos sus métodos de enseñanza e involucrar al visitante, incluyendo tecnología interactiva. Otros investigadores, en-

tre los que se hallan Edward A. Schuman, Donald T. Campbell y R. Havelock, reflexionaron sobre el valor de los estudios de públicos para los trabajadores de los museos, y la dificultad de involucrarlos en la resolución de los problemas que los estudios sacaran a la luz (Loomis, 1987). También en esta época se plantearon las diferentes fases posibles de un estudio de públicos: previa, formativa, correctiva y sumativa, y se enfatizó en la utilidad de que este tipo de investigaciones se llevaran a cabo en todas las etapas para generar mejoras notables en las exposiciones (Pérez, 2000). Algunos autores, como el propio Screven (1990), se centrarían en la importancia de aplicar estudios previos y formativos con el objeto de adaptar las exposiciones, desde su planeación, a las características y conocimientos previos del público potencial del museo.

Entre las técnicas que se utilizaron en este periodo siguió destacando la observación, aunque de forma sistematizada y complementada por técnicas de grabación en circuito cerrado. Además, se hizo común en los museos el uso de entrevistas, tests estructurados y *ratings*. En la mayoría de los casos, estos estudios se aplicaban en Estados Unidos e Inglaterra con la intención de evaluar con propósitos predefinidos, y con la esperanza de lograr un método expositivo que fuera siempre efectivo, exposiciones temporales (Hooper-Greenhill, 2006).

Si bien los elementos de análisis en los que se centraban en ese momento los estudios de públicos eran, como señalábamos, mucho más diversos que en sus inicios, el componente educativo continuaba siendo una de las principales preocupaciones de los investigadores. A partir de los ochentas, se desarrolló la teoría del aprendizaje constructivista, que en las décadas posteriores marcaría la concepción del aprendizaje informal en los museos y determinaría las técnicas más adecuadas para su evaluación. Se consideraba entonces más apropiado hablar de aprendizaje en el museo que de educación (Hooper-Greenhill, Dodd, Moussouri y Theano, 2003).

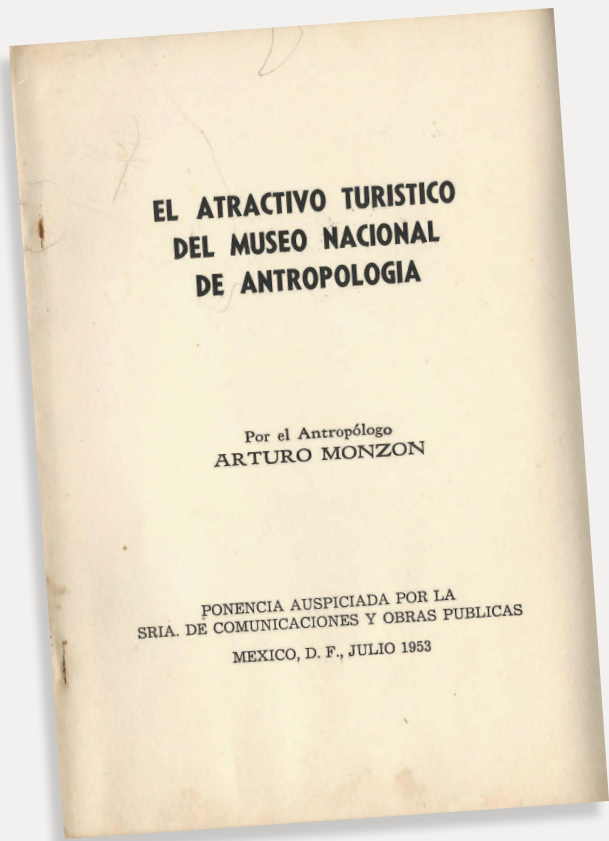
A pesar de todos los avances, Hooper-Greenhill, entre otros, destacó la poca atención que en el momento se prestaba a factores tan determinantes como el contexto cultural y social de los visitantes (Hooper-Greenhill, 2003).

Situación en México

Aun hasta comienzos de los años noventas, la mayor parte de las experiencias relacionadas con estudios de público se habían dado en los Estados Unidos y algunos países de Europa, entre los que destacaba Inglaterra. En México, a la llegada de esta nueva década ya se habían realizado una serie de experiencias que, si bien aisladas, suponen el comienzo de una trayectoria ascendente en el campo. A pesar de que no existía una amplia tradición y experiencia en estudios de público en el país, desde los cincuentas y sesentas los investigadores mexicanos recogieron los conocimientos planteados por los extranjeros y aplicado algunos de sus métodos.

El primer estudio de público realizado en México fue dirigido por Arturo Monzón y se remonta a 1952. El motivo que llevó al Museo Nacional de Antropología a ponerlo en marcha fue que había sufrido la disminución en la afluencia de visitantes en los años recientes, y se tenía la necesidad de realizar propuestas para recuperar el número de visitas de años anteriores. No solo se trató de la primera experiencia del área realizada en México sino que fue un primer intento de sistematización y uso de la encuesta en el país en el ámbito de los museos (Pérez, 2014). Sin embargo, pese a la relevancia que merece el estudio como pionero en este territorio, se trató de una respuesta a una preocupación puntual y aislada, más que a un proceso de concienciación sobre las necesidades reales del público. A pesar de no existir estudios intermedios, podemos afirmar que esta perspectiva varió en los siguientes 10 años (figura 3).

En 1961, Irma Salgado dirigió un nuevo estudio, motivado por el futuro traslado del Museo Nacional de Antropología al Bosque de Chapultepec, el cual contaba con finalidades claras: mejorar la labor educativa de la institución de cara al público y



► Figura 3. Estudio realizado por el antropólogo Arturo Monzón, julio de 1953



► Figura 4. Alumnos del curso-taller del proyecto *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos*. Paquimé, Chihuahua, ENCRyM

Fotografía: Leticia Pérez Castellanos

definir elementos museográficos que la impulsaran. Para ello, se aplicó el primer estudio previo realizado en México, mediante el uso de técnicas mixtas, cualitativas y cuantitativas (Pérez, 2014).

En el campo de los museos de arte en México son pioneros el análisis de la exposición Hammer, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes (Eder, 2006), y los trabajos de Esther Cimet, con estudios llevados a cabo en exposiciones temporales (Cimet, 1987).

Consolidación y desarrollo

El panorama en el mundo en las décadas recientes

A partir de 1990 y aun hasta la actualidad, el panorama de los estudios de públicos se diversificó ampliamente, de lo que dan cuenta numerosas publicaciones: repasan las características de diferentes técnicas y sus posibles usos y aplicaciones; el papel de los públicos, al menos desde las organizaciones y asociaciones de museos, como el Consejo Internacional de Museos, la Visitor Studies Association en los Estados Unidos, el Visitor Studies Group en Inglaterra y otras formadas por profesionales especializados, así como algunas oficinas estatales, entre las que destacan el Laboratorio Permanente de Público de Museos en España y el Observatorio de Públicos en Francia. Otra evidencia es la presencia en algunos de los principales museos del mundo de departamentos o áreas exclusivamente dedicados a este trabajo, como ha sido el caso del British Museum y el Victorian and Albert Museum en Inglaterra, el Exploratorium en los Estados Unidos, el Museo Australiano o el Museo Interactivo de Economía (MIDE) en México.

El cambio esencial que se ha producido en los últimos 20 años es una mayor conciencia de la importancia del público en los museos, que ha obligado a las instituciones a centrarse más en él; así lo testimonia el auge que han experimentado los estudios de públicos en museos de todo el mundo.

Uno de los avances principales que analizar en este último periodo es la variación en los sujetos interesados en la aplicación de dichos análisis. En décadas anteriores, gran parte de los estudios aplicados eran resultado del interés concreto de uno o varios investigadores por conocer las características del público o su forma de interactuar con el museo. No obstante, en las últimas décadas, diferentes instituciones han hecho suya la labor de impulsar este tipo de experiencias. Algunos analistas destacan la importancia del desarrollo de una conciencia democratizadora por parte de los distintos Estados, que han querido impulsar desde sus gobiernos centralizados una mejor labor educativa de los museos de carácter público (Schmilchuk, 2012).

Desde un punto de vista menos idealista, investigadores como Hooper-Greenhill (2006) hacen notar la importancia de la introducción de estudios de públicos en museos con fines mercadológicos. Especialmente en los últimos 10 años, las instituciones públicas han instado a los museos a convertirse, en la medida de lo posible, en modelos autogestionados, con el fin de sufragar los gastos que derivan de las labores de investigación y conservación que realizan sus áreas (Hooper-Greenhill, 2006). En tal sentido, este tipo de estudios de públicos, cada vez más habituales, se plantean generalmente con el objetivo de generar un mayor número de visitantes o investigar en qué medida su público potencial tiene posibilidad y disposición de invertir parte de sus ingresos en el museo.

Hooper-Greenhill propone, como explicación parcial de este fenómeno de incremento de los estudios de públicos, la existencia de dos tipos de presiones que afectan al museo. Por un lado, las externas, como los ya mencionados gobiernos, que además de buscar la labor democratizadora del museo e incitar a los estudios de mercado, en muchos casos requieren justificar la inversión que realizan en los que tiene bajo su dirección; por el otro, las internas, que van en significativo aumento (Hooper-Greenhill, 2006). Trabajadores del museo, cada vez más conscientes de la importancia real del público, solicitan estudios, generalmente correctivos o sumativos, con la intención de agregar mejoras a sus exposiciones. Finalmente, es neces-

rio recalcar el importante papel que han asumido las universidades en este campo en los años recientes (Schmilchuk, 2012).

Uno de los logros palpables del interés de los gobiernos en conocer, al menos, a quienes visitan los museos, es el surgimiento de sistemas computarizados de investigación en consumo cultural. Esta clase de sistemas reúne datos demográficos y estudia las características de la población que utiliza bienes culturales, tales como el cine, el teatro y los museos. Mientras que en países como Francia se remontan a los años setentas, y posibilitan realizar análisis sobre las variaciones generacionales en el consumo cultural, en México su aparición es reciente. En el 2004 se puso en marcha el llamado Sistema de Información Cultural (SIC) que coordina la Secretaría de Cultura (antes, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Conaculta), que, a pesar de no ofrecer por el momento análisis cualitativos de la información que recoge, supone una herramienta de enorme utilidad para los museos (Schmilchuk, 2012). También gobiernos de muchos países han alentado la creación de centros permanentes de investigación sobre públicos en museos. En el caso de México, se trata de un departamento dependiente de la Coordinación Nacional de Museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH),³ que realiza estudios de tipo cuantitativo y cualitativo en algunos museos y recintos de su dependencia: 112, de los más de 1 400 museos que reporta el SIC, que también ha impulsado la investigación por medio de encuestas nacionales de consumo cultural y encuestas de museos.⁴

Sin embargo, los cambios en las dos últimas décadas no se limitan únicamente a los agentes preocupados por el estudio de los públicos, ni a la mayor conciencia sobre esta necesidad: también es importante destacar los avances y modificaciones en la forma de comprender a los públicos, los elementos que influyen en su visita,

³ *Estudios de público* (2015), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Sitio web: <<http://www.estudiosdepublico.inah.gob.mx/#>>, consultado el 14 de febrero de 2015.

⁴ *Infraestructura y patrimonio, hábitos y prácticas culturales* (2015), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Sitio web: <<http://mapa.sic.gob.mx>>, consultado el 21 de febrero de 2015.

las teorías del aprendizaje y, como resultado de todo ello, las técnicas empleadas para su estudio.

En 1993, Davis y Gardner propusieron una nueva perspectiva del visitante en el museo, según la cual ha de considerársele no únicamente como receptor, sino como agente activo (Asensio y Pol, 2005). Solo un año después, los investigadores Miles y Tout (1994) realizaron un estudio de públicos que si bien consideraron fallido —debido a que se planteó desde la perspectiva de que, si los medios de comunicación eran adecuados, el visitante captaría el mensaje deseado—, arrojaría valiosos datos que confirmaron los planteamientos tempranos de Melton y Robinson (1928): el visitante, como sujeto activo, selecciona la información que le resulta relevante y hace uso de forma particular de los elementos del museo. Es decir, los investigadores concluyeron que no se puede plantear un estudio de públicos desde la creencia de que los visitantes harán lo que esperan el investigador y los creadores de la exposición (Hooper-Greenhill, 2006). Por otro lado, algunos investigadores (Herbert en 1995 y Doering en 1999) comenzaron a reparar en la necesidad de entender al público como un cliente, que valora y escoge el museo como una oferta no solo educativa sino de ocio y turismo.

También en esta época se empezó a comprender la relevancia del contexto (en su sentido más amplio) de cada visitante y la forma en que incide en la experiencia de visita. Se reconoce el papel esencial del contexto personal que rodea al visitante; la cantidad de gente que hay en sala, el tipo de grupo con el que se realiza la visita, e incluso factores climáticos. Lo anterior ha llevado a que, en épocas más recientes, algunas de las técnicas existentes se hayan complementado con mecanismos que permiten al investigador recordar el ambiente en el que sucedió la visita. Para ello, Falk y Dierking comenzaron a utilizar en 1992, en los Estados Unidos, un modelo de estudio que trataba de abarcar, previo al recorrido, así como durante y después del mismo, el contexto del visitante, analizando desde los motivos por los que acudió a la exposición, hasta sus recuerdos tiempo después (Falk y Dierking, 1992).

También se utilizan cada vez más las entrevistas abiertas, que ofrecen la posibilidad, al visitante, de expresarse de forma más detallada, y al investigador, de un análisis más complejo. Otra de las técnicas que facilitan la comprensión del proceso complejo que es la visita son los seguimientos en sala, que actualmente suelen grabarse en circuito cerrado; incluso investigadores, como Edmon, han realizado experiencias de grabación de las conversaciones que surgen en el grupo observado (Edmon, 2012). En el 2013, Falk y Dierking, reuniendo toda la experiencia de los últimos años, publicaron un modelo teórico del aprendizaje contextual que toma en cuenta tres tipos de contexto que afectan al visitante: sociocultural, personal y físico.

La comprensión del visitante, decía arriba, como un sujeto activo, y del mundo complejo que lo rodea, está estrechamente ligada a un cambio esencial que se da en la forma de entender el aprendizaje, cuya garantía es compromiso sustancial del museo. En los últimos años, la mayoría de los expertos en el campo de la psicología y la pedagogía en museos ha adoptado una postura constructivista y experimental del proceso de aprendizaje (Hooper-Greenhill, 2006). Se trata de una teoría que reafirma el papel activo del sujeto en el aprendizaje, que se considera producto de la reconstrucción interna y subjetiva de la realidad, partiendo de la interacción con el medio; esta posición llevó a la autora mencionada a proponer, por ejemplo, el esquema de los resultados genéricos de aprendizaje (Hooper-Greenhill *et al.*, 2003).

Esta nueva concepción del aprendizaje obligó a los investigadores a buscar un método que permitiera la medición de lo aprendido sin establecer a priori lo que el visitante debe aprender, es decir, un método que reconozca y mida el aprendizaje basándose esencialmente en la subjetividad de cada visitante. Para ello, en el 2003, Falk desarrolló la técnica de los mapas de significado personal (PMM, por sus siglas en inglés), con el objeto de medir los cambios en estructuras mentales y conceptos que cataliza la exposición (Falk, 2006).

Según afirma Graciela Schmilchuk (1997), los principales propósitos de valoración de los estudios de público son, por una parte, conocer el perfil de sus visitantes, la imagen del museo o exposición y el efecto de esta en los públicos, y, por la otra, cada vez más, proponer elementos correctivos a los medios de comunicación y museografía. Pese a que para investigar algunos de ellos, los que se relacionan con la experiencia en sala y el aprendizaje, esencialmente, son muy valiosas las novedosas técnicas que hasta ahora se han formulado, cabe destacar que otros métodos de estudio más tradicionales siguen siendo básicos en la aplicación de estudios de públicos. De entre ellos, destaco los cuestionarios, el método más habitual en museos de todo el mundo, además de las entrevistas a detalle y los *focus group*, que, aunque desarrollados a finales de los setentas, aún se utilizan en la evaluación de exposiciones. Aunque este supone un breve resumen, es necesario decir que, de cada una de estas técnicas, ha derivado un gran número de posibilidades aplicables a los estudios de públicos (Asensio y Pol, 2005), variedad que obliga a quienes deseen aplicarlas a conocer el amplio panorama para así escoger la más adecuada para dar respuesta a cada una de las metas que plantee su estudio. Por esto, considero, cada día es más necesario contar con personal especializado para obtener resultados útiles y confiables.

El desarrollo reciente en México y algunos países iberoamericanos

De vuelta al panorama mexicano, a partir de los años noventas comenzó a extenderse el interés por los estudios de públicos. El área destinada a ellos que posee el INAH ha impulsado que se reúnan los estudios realizados en museos y zonas arqueológicas de la institución, de tal manera que actualmente acumula 65 informes realizados desde 1997. Los estudios, mayoritariamente aplicados en museos de la Ciudad de México por razón de que en el país no existe una institución matriz que agrupe todos los museos bajo un plan permanente de investigación de públicos, siguen siendo experiencias aisladas tanto para los museos no ligados al INAH como para muchos de los que, dependientes de él, son muy diversos.

Cada vez son más los museos que interna o externamente —esto es, que se apoyan en entidades ajenas— emprenden estudios de públicos que analizan las distintas áreas de interés del museo en relación con sus visitantes. Entre los más destacados por los investigadores se encuentra el de Rosas Mantecón (1993) en el Templo Mayor en relación con el consumo cultural, o los que, analizando la museografía desde la perspectiva del público, desarrollaron Tirado Segura (1994) y Aranda Cervantes (1999), ambos en el Museo Nacional de Antropología. También se han comenzado a aplicar estudios previos y formativos en algunos museos, con el objeto de conocer la composición sociodemográfica del público potencial y sus demandas y expectativas. De entre ellos, destacan los llevados a cabo en 1998 en el Museo de las Culturas del Norte, en Paquimé, Chihuahua, y, en 1999, en el Museo de Arte Virreinal (Schmilchuk, 2012), por ser los pioneros, así como uno de los más recientes realizados en el ya citado Museo Interactivo de Economía (Pérez Castellanos, 2008).

El panorama de los estudios de públicos en México se diversifica crecientemente, gracias, en primer lugar, a que, como en el resto del mundo, las instituciones han ido tomando conciencia de la importancia de conocer y priorizar al público de los museos, y, por otro lado, al papel que en la última década han jugado las universidades en la formación específica de sus alumnos para este campo, desde las maestrías de museografía y cursos o diplomados en gestión de museos, entre otras.

Los trabajos de tesis de las primeras generaciones formadas en México para la investigación y el estudio de los públicos ya pasan a formar parte tanto de la bibliografía nacional como de la experiencia en el campo, y promueven un futuro en el que los museos tendrán no solo mayor interés en conocer a sus visitantes sino más recursos humanos y mejor profesionalización para lograrlo. Entre los más recientes tipos de estos estudios se encuentran el de Moreno Guzmán (2001) sobre la percepción ante las reproducciones, el de Massa Perborell (2004) acerca de la transmisión de ideas de patrimonio a los escolares en visitas guiadas, un estudio de Lara Méndez (2012) dedicado a la percepción de la sala de Poblamiento de América en el Mu-

seo Nacional de Antropología, la tesis de Solís (2014) en relación con los públicos y la estrategia de comunicación y percepción temática en el Museo Anahuacalli, así como, en la misma línea, los de Patricia Ledesma (2007 y 2011) en la Zona Arqueológica de Tlatelolco y de Antonieta Jiménez (2001) sobre Cuicuilco. También en el ámbito universitario, en este caso en la Universidad Nacional Autónoma de México, el interés por los estudios de público se ha materializado en una de las primeras investigaciones realizadas en un museo universitario en México: Universum, donde Carmen Sánchez-Mora encabezó una serie dirigida a comprender y mejorar las técnicas de aprendizaje informal en museos de ciencias (Sánchez-Mora, 2007, 2008).

Algunos investigadores de larga trayectoria, asimismo, aplican hoy en día estudios de público en el país. Menciono los coordinados por Manuel Gándara, “La comunicación entre el Museo Nacional de Antropología y su público” (Gándara, 2000) y el “Estudio diagnóstico de públicos para la Zona Arqueológica de Chichén Itzá” (Gándara, 2009), así como los realizados por el Cuerpo Académico Estudios sobre museos y patrimonio, desde la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM), centrados en la divulgación de sitios patrimoniales de México, entre ellos, el proyecto denominado “Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos”, en El Tajín, Paquimé y Uxmal (Gándara y Pérez, 2014 a, b y c) (figura 4).

Por otro lado, cabe destacar el desarrollo del campo que se ha dado en las últimas décadas en los otros países del ámbito iberoamericano. Para conocer que se ha dado en España me baso esencialmente en lo investigado por Eloísa Pérez (2008). Investigadores como García Blanco y Sanz y Medina habían realizado los primeros trabajos durante los ochentas, aunque de forma aislada y tardía, en el Museo del Prado, Museo Picasso y Museo de Arte Moderno de Barcelona, entre otros. De esta misma década, destaca el estudio de Prats y Flos, de 1983, sobre el aprendizaje en el Museo del Zoológico de Barcelona, que ya preveía técnicas de observación del comportamiento en visita y pretendió la medición del efecto educativo de esta.

No fue sino hasta finales de esa década cuando la administración financió por primera vez un estudio de públicos que, mediante el esfuerzo conjunto de la Universidad Complutense de Madrid y el Museo de Ciencias Naturales, bajo la dirección de Carmen Prats, derivó en la creación del primer (y único hasta el momento) departamento dedicado exclusivamente a la investigación de públicos dentro de un museo español. A partir de los años noventa, los museos de España se centraron en conocer las características demográficas de sus públicos, con lo que aumentó notablemente el número de estudios realizados, entre los que resalto los del Teatre-Museu de Dalí, en 1995, y los que Sánchez de Horcajo, Abió, Álvarez, (Blanco, Pérez y Andonegui, 1999), Arraztoa y Corchado realizaron en cinco museos de pintura española.

En ese país, en la misma década, se llevaron a cabo, estudios más amplios, como los de Asensio y Pol desde el enfoque de la psicología constructivista tanto en el Museo Arqueológico Nacional como en el Museo del Prado y el Museo Centro de Arte Reina Sofía. En 1997, el Ministerio de Cultura encargó un amplio estudio que abarcó la investigación de hábitos de visita, motivaciones, expectativas, dificultades en la visita y opiniones, entre otros campos, para cuatro importantes museos españoles: el Museo Nacional de Artes Decorativas, el Museo Cerralbo, el Museo Nacional de Antropología y el Museo Arqueológico Nacional, que dirigieron García Blanco, Pérez Santos y Andonegui (1999). No obstante que dicho estudio fue muy vasto, eran pocos los que en el país alcanzaban esta magnitud en los noventa.

A partir del nuevo milenio, los estudios de públicos en España crecieron en calidad debido a que el Ministerio de Cultura implantó cursos formativos para personal de museos, y a los esfuerzos de la Subdirección General de Museos Estatales, que creó en la última década el Laboratorio Permanente de Públicos en Museos. Entre los estudios de este periodo, merece la pena mencionar el de Alcalde y Rueda (2004) en el Museo de Arte de Gerona, y el que hizo el Instituto de Estudios Turísticos en el Museo del Prado.

Como en México, y en el resto del mundo, es necesario, a pesar de los avances y grandes esfuerzos realizados, ampliar aún más el marco de acción de los investigadores dedicados a este campo, y generar mayor número de investigaciones y profesionales centrados en el estudio de los públicos de museos (Pérez, 2008). Por medio de estos se conoce más a los usuarios, el museo trabaja mejor las exposiciones y aquellos se llevan un mejor conocimiento del museo.

Por ello en Chile, justamente, para tener un diagnóstico general a lo largo del país sobre la opinión de los usuarios acerca de los museos y los servicios que ofrecen, en 1996 se efectuaron diversos estudios de públicos. Posteriormente, entre 1998 y el 2000, la Subdirección de Museos, dependencia de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam, 1999 de Chile) —principal organismo rector estatal en el ámbito patrimonial—, así como la empresa Mori, pusieron en marcha el proyecto Sistema de Gestión Participativa, para lo que elaboraron una estrategia que incorporara a los usuarios a la gestión cultural de los recintos, entendiéndose como *gestión participativa* “el conjunto de métodos, técnicas y prácticas sociales dirigidas a generar mecanismos de integración entre la sociedad civil y la institución cultural” (González, s. f.).

Mientras tanto, en el caso de Argentina, donde la investigación de la interpretación del patrimonio cultural en los museos se realiza en la carrera de ciencias antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se dio vida a un proyecto que procedió conociendo opiniones, conceptos previos y, fundamentalmente, cómo se representaban los hábitos de consumo de los entrevistados con el fin de plantear a futuro un proyecto de investigación de más amplio alcance, de gran utilidad a la hora de definir cuáles son las representaciones que los distintos sectores sociales tienen de la institución museo (Cousillas, 1998).

Reflexión final

Finalmente, a modo de reflexión, me gustaría realizar una revisión muy general del panorama actual de los estudios de públicos en el mundo.

La labor de concienciación de todos los agentes de la sociedad que influyen en la vida y el desarrollo de los museos es un proceso que desde hace 100 años ha impulsado una serie de estudiosos e investigadores, quienes desde sus diferentes campos profesionales han reconocido la importancia de poner los museos al servicio de sus públicos. El panorama actual muestra una sociedad mucho más involucrada en este sentido que hace tan solo tres décadas. A lo largo de este breve resumen me he enfocado en resaltar los avances logrados en el área, con el fin de dar al lector una base mínima para la comprensión de la situación actual de los museos ante sus públicos. No obstante, todavía son muchas las metas por alcanzar.

A pesar de que hoy en día la importancia del público está reconocida y justificada explícitamente en los objetivos de una amplia mayoría de los museos del mundo, no se ha acabado de asumir plenamente la labor de destinar cierta parte del presupuesto de estos a la tarea de conocer sus necesidades, lo que explica que aún sean pocos los museos que planteen la pertinencia de realizar estudios de públicos a detalle y con la guía de profesionales del área, y, menos todavía, los que dediquen personal permanente a su atención. Es absolutamente indispensable la profesionalización de una tarea que, habitualmente, están llevando a cabo de forma parcial o total áreas (en especial, las de servicios educativos) y personas sin la formación, el tiempo, ni los instrumentos adecuados. Muchos museos han establecido, por ejemplo, dinámicas permanentes o semipermanentes de aplicación de cuestionarios y registro demográfico que por desgracia no se analizan de manera detallada por falta de los recursos apropiados (Schmilchuk, 2012).

En los últimos años, como ya he desarrollado, han sido cada vez más los estudios de tipo cualitativo aplicados en museos de todo el mundo. Para México en concreto, sería valioso que la información de estas técnicas llegara a cada vez más museos, y se sobrepasaran los límites del cuestionario y la captura de información socio-demográfica que, a pesar de su indudable utilidad, no pueden generar respuestas a todos los elementos que necesitan análisis en un museo. Asimismo, creo en la conveniencia, también para México, de generar conciencia sobre la importancia de la aplicación de estudios de públicos en las fases previa y formativa, ya que, no obstante que suponen una fuente de información básica que puede ahorrar mucho presupuesto y trabajo a las instituciones, no se han realizado muchas experiencias de este tipo.

Por último, quiero señalar que, como afirma Schmilchuk, es necesario en la actualidad “apuntalar la misión moderna de los museos frente a las fuerzas que los llevan a una mercantilización cada vez mayor” (Schmilchuk, 2012, p. 37). La necesidad actual de hacer rentables las instituciones no debe convertirse en la meta primordial de los museos, ni en el único propósito de los estudios de públicos que se propongan. El valor del museo como entidad difusora de la cultura y catalizadora del conocimiento es invaluable; precisamente por ello los museos tendrían que replantearse y reformarse, hoy más que nunca, aprovechando todo el conocimiento que emana de 100 años de investigaciones de públicos, con la decidida meta de ser opciones de ocio atractivas y lugares de aprendizaje eficaces.

Bibliografía

- Aranda, C. G. (1999), *La comprensión de un cuadro en el Museo Nacional de Antropología*, tesis de maestría, México, Cinvestav/IPN/Departamento de Investigaciones Educativas.
- Asensio, M. y Pol, E. (2005), “Evaluación de exposiciones”, en J. Santacana (ed.), *Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico*, España, Ariel, pp. 527-629.
- Cimet, E. (1987), *El público como propuesta: cuatro estudios sociológicos en museos de arte*, México, INBA/Cenidiap/Dirección de Investigación y Documentación de las Artes.
- Cortés, A. (2002), Los museos del INAH, entre el patrimonio y la sociedad, 22 de febrero de 2015, INAH.
- Cousillas, A. M. (1998), *Frecuentación y consumo cultural del público a museos. Aportes para repensar la política cultural en Buenos Aires*, en Público Museos Argentina, Departamento de Ciencias Antropológicas/Facultad de Filosofía y Letras/UBA, documento electrónico disponible en <<https://www.dropbox.com/s/yjjeaowtrhnmtga/Publico%20museos%20argentina.doc?dl=0>>, consultado el 15 de marzo de 2015.
- Emond, A. M. (2012), *The Effects of Historical Art and Contemporary Art on Cognitive Dissonance and Consonance as Verbalised by Adult Visitors in a Fine Arts Museum*, tesis de doctorado, Concordia, Canadá, Département d'Art Education/Concordia University.
- Eder, R. (2006), “El público de arte en México: Los espectadores de la exposición Hammer”, en G. Sunkel, *El consumo cultural en América Latina*, 2.ª ed., ampliada y reeditada, Bogotá, Convenio Andrés Bello, pp. 229-244.
- Falk, J. H. (2013), *The Museum Experience Revisited*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (1992), *The Museum Experience*, Washington, Whalesback Books.

- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2006), "Living in a learning society: Museums and free-choice learning, en S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies*, 1.ª ed., Chichester, West Sussex/RU, Blackwell Publishing, pp. 323-339.
- Gándara, M. (2000), "La comunicación entre el Museo Nacional de Antropología y su público", INAH, documento electrónico disponible en <<http://www.estudiosdepublico.inah.gob.mx>>, consultado el 16 de febrero de 2000.
- Gándara, M. (2009), "Estudio diagnóstico de públicos para la Zona Arqueológica de Chichén Itzá, informe de campo inédito, INAH.
- Gándara, M. y Pérez, L. (2014a), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: Caso El Tajín*, informe de campo inédito, México, ENCRYM.
- Gándara, M. y Pérez, L. (2014b), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: Caso Paquimé*, informe de campo inédito, México, ENCRYM.
- Gándara, M., y Pérez, L. (2014c), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: Caso Uxmal*, informe de campo inédito, México, ENCRYM.
- García, A., Pérez, E., y Andonegui, M. O. (1999). *Los visitantes de museos: Un estudio de público en cuatro museos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- García C. N. y González, S. J. A. (1993), *El consumo cultural en México*, México, Conaculta.
- González, I. M. y Castro, M. (s. f.), *Estudios de público en los museos de la Dibam*, en Estudios de público en Chile, documento electrónico disponible en <<https://www.dropbox.com/s/mu6opxw5pqwhp6a/GONZALEZ%2C%20s.f.%20Estudiosdepublico%20en%20Chile.pdf?dl=0>>, consultado el 23 de julio de 2013.
- Hein, G. (1998), *Learning in the Museum*, Londres, Routledge.
- Hodge y D'Souza (1979), The museum as a communicator: A semiotic analysis of the Western Australian Museum Aboriginal Gallery, Perth. *Museum International*, vol. 31, pp. 251-267.

- Hooper-Greenhill, E. (2006), "Studying visitors", en S. Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, 1.ª ed., Chichester, West Sussex/RU, Blackwell Publishing, pp. 363-376.
- Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Moussouri, T. y Theano, C. (2003), *The Generic Learning Outcome System: Measuring the Outcomes and Impact of Learning In Museums, Archives and Libraries*, The Learning Impact Research Project, Research Centre for Museums and Galleries/Department of Museums Studies/University of Leicester, documento electrónico disponible en <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP_end_of_project_paper.pdf>, consultado el 16 de febrero de 2014.
- Jiménez, M. A. (2001), *La conservación del patrimonio arqueológico mediante la interpretación temática. Aplicación de la propuesta en el sitio arqueológico de Cuicuilco*, tesis de licenciatura, México, ENAH.
- Lara, M. A. (2012), *Aglomeración y sobrecarga de información en la sala Poblamiento de América*, tesis de doctorado, México, UNAM/FFyL.
- Ledesma, P. (2007), *Arqueología e interpretación temática en Tlatelolco. Elementos metodológicos para la difusión de la arqueología materialista histórica*, tesis de licenciatura, México, ENAH.
- Ledesma, P. (2011), *El tesoro de Cuauhtémoc. Tiempo libre y disfrute del patrimonio arqueológico en Tlatelolco*, tesis de maestría, México, ENAH.
- Loomis, R. J. (1987), *Museum Visitor Evaluation: New Tool for Management*, Nashville, Tennessee, American Association for State and Local History.
- Massa, P. D. (2004), *Los objetos que nos narran. La transmisión de ideas sobre el patrimonio cultural a escolares en el Museo Nacional de Antropología*, tesis de maestría, México, UIA.
- Moreno, M. (2001), *Encanto y desencanto. El público ante las reproducciones en los museos: Tres casos del Museo Nacional de Antropología de la Ciudad de México*, México, INAH.
- Pérez, L. (2008), "Evaluación de público para un nuevo museo", *Gaceta de Museos*, 44, tercera época, junio-septiembre, pp. 25-27.

- _____ (en prensa), “La arqueología y sus públicos”, en M. Gándara y M. A. Jiménez (eds.), *Interpretación del patrimonio cultural*, México, ENAH/INAH.
- Pérez, E. (2000), *Estudios de visitantes en museos: Metodología y aplicaciones*, Gijón, Trea.
- _____ (2008), “El estado de la cuestión de los estudios de público en España”, *MUS-A. El Público y el Museo* (10), pp. 20-30.
- Rosas, A. (1993), “La puesta en escena del patrimonio mexicana y su apropiación por los públicos del Museo del Templo Mayor”, en N. García y J. A. González, *El consumo cultural en México*, México, Dirección General de Publicaciones/Conaculta, pp. 197-233.
- Sánchez-Mora, M. C. (2008), “La evaluación en museos y centros de ciencias”, en M. Lozano y M. C. Sánchez-Mora (eds.), *Evaluando la comunicación de la ciencia: Una perspectiva latinoamericana*, pp. 28-48, libro electrónico, CYTED, AECE, DG-DC-UNAM.
- Sánchez-Mora, M. C. (2007), “Una metodología para evaluar el aprendizaje informal a partir de exhibiciones de museo”, en B. Susana (coord.), *Miradas desde afuera: Investigación sobre divulgación*, México, Dirección General para la Divulgación de la Ciencia/UNAM (Divulgación para divulgadores), pp. 151-172.
- Schmilchuk, G. (1999), “Venturas y desventuras de los estudios de público”, *Cuicuilco*, 3 (7), mayo-agosto, pp. 31-57.
- _____ (1999), *Exponer comunicando. Evaluación de dispositivos de interpretación. El cuerpo aludido (Museo Nacional de Arte, 1999)*, Cenidiap, documento electrónico disponible en <books.google.com.mx/books?id=sg9ufwmdo40C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>, consultado el 16 de febrero de 2014.
- _____ (2012), “Públicos de museos, agentes de consumo y sujetos de experiencia”, *Alteridades*, 22 (44), pp. 23-40.
- Serrell, B. (1998), *Paying Attention: Visitors and Museum Exhibitions*, Washington, American Association of Museums.

Solís, N. (2014), *Estudios de público e interpretación del patrimonio en el museo Anahuacalli*, tesis de licenciatura, México, ENAH.

Tirado, L. F. (1994), “El museo como recurso educativo, reporte de una investigación”, en L. E. Galván, M. Lamonedá, M. E. Vargas y B. Calvo, *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, CIESAS-SEP, pp. 211-220.

Web

Infraestructura y patrimonio, hábitos y prácticas culturales (2015), Conaculta, documento electrónico disponible en <<http://mapa.sic.gob.mx>>,. consultado el 21 de febrero de 2015.

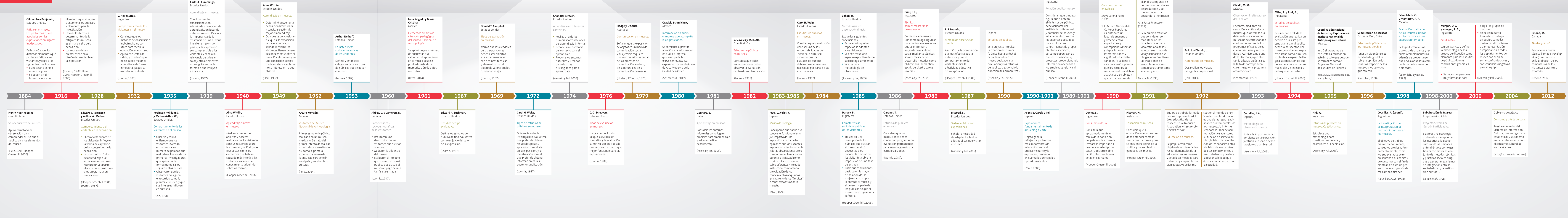
Estudios de público INAH (2015), INAH, documento electrónico disponible en <<http://www.estudiosdepublico.inah.gob.mx>>, consultado el 14 de febrero de 2015.

Anexo: evolución cronológica de los estudios de públicos⁵

La cronología que aquí se presenta recoge de forma sintética algunos de los avances más relevantes producidos en el campo de los estudios de públicos, con el fin de completar el panorama general de la evolución de dicho campo y proporcionar algunos datos sobre los investigadores y las nuevas ideas que han protagonizado dicha evolución. La ventaja de mostrarlo en forma sintética y en orden cronológico radica en que el lector podrá ubicar con facilidad los años, los autores, y situar de manera cronológica los avances, estilos, continuidades y rupturas que se pueden percibir incluso desde los títulos de las publicaciones, así como de las principales conclusiones a las que se llega.

⁵ Los datos que conforman esta tabla han sido seleccionados y reunidos de una de las tareas entregadas durante el semestre 2015/1 en la materia optativa de Estudios de públicos en museos realizadas por: Elizabeth Carrillo Flores, S. Lilitiana Flores Ayala, Sofía Heinze Cacho, Galia Staropolsky Safir; selección y redacción por: Belén Zuazúa de Loresecha. Con la asesoría de Leticia Pérez Castellanos y el apoyo de Génesis Escobar.

Cronología



II. Los públicos y algunas estrategias comunicativas



3. La orientación espacial y cognitiva

Manuel Gándara Vázquez

Resumen

Una de las variables que afectan la calidad de la experiencia de visita a los museos y sitios patrimoniales es la orientación espacial y cognitiva, a la que, curiosamente, relativa poca atención se le ha dedicado en los museos. El resultado de no tomarla en cuenta es, por desgracia, que entonces los visitantes invierten tiempo y energía en entender cómo está organizada una exposición, cómo llegar de un punto otro en un sitio patrimonial, o incluso en ubicar un objeto o edificio en particular. Aún más: en ocasiones es responsable de que los públicos se queden sin ver aquello que era el elemento más importante del sitio o del museo, del que se enteran de regreso en su casa, cuando alguien se lo hace notar.

Para resolver este problema, los museos se han apoyado en la disciplina del wayfinding, o disciplina de la orientación en el espacio, desarrollada originalmente en la arquitectura y el urbanismo, pero que también fue objeto de análisis de las ciencias cognitivas. Una de sus aplicaciones prácticas se da en el llamado *diseño contextual*, vía el diseño arquitectónico, gráfico (e incluso auditivo), precisamente para apoyar la orientación: lo que conocemos popularmente como *señalética de orientación espacial*. Aquí exploraremos en qué consiste el *wayfinding*, resumiremos algunos de los hallazgos de los museólogos que han estudiado su aplicación al museo, así como su extensión hacia los sitios patrimoniales, como las zonas arqueológicas. Finalizaremos con algunas sugerencias para su utilización práctica en estos contextos.

Introducción: ¿Por qué es importante la orientación cognitiva y espacial?

Falk y Dierking (1992) señalaban hace ya más de 20 años la importancia de la orientación cognitiva y espacial de los visitantes: si cuentan con una idea de qué verán en la exposición y cómo *navegar* en el espacio del museo, se sentirán cómodos y seguros. En los grandes museos nacionales es fácil perderse, lo que se traduce en frustración y desperdicio de tiempo y energía, que pueden echar a perder la experiencia de visita o, cuando menos, distraer la atención del aprendizaje y disfrute que el museo debía proporcionar. En un sitio patrimonial, como las zonas arqueológicas (esto es, aquellas que están abiertas al público en nuestro país), la situación se agrava: no es lo mismo perderse en un recinto cerrado y seguro que en medio de la selva, más todavía si cae el sol y el entorno implica riesgos: en ese caso se produce una angustia profunda, y a veces justificada, lo suficientemente grave como para que el visitante decida no acudir más al sitio. En ambos casos se afecta la experiencia, sobre todo si se ha viajado desde distancias grandes y el poco tiempo de visita se desperdició en algo que el sitio o el museo debieron haber previsto: una adecuada orientación cognitiva y espacial.

En este artículo reportaré algunos de los principales hallazgos en este campo. El trabajo se organiza en cuatro secciones: 1) definiré primero en qué consisten la orientación cognitiva y la orientación espacial; 2) luego resumiré qué es el *wayfinding* y cómo afecta a estas; 3) haré ver qué relación tiene este tema con los estudios de públicos, y 4) concluiré con algunas sugerencias que los estudios de públicos (y nuestra muy incipiente experiencia al respecto) han aportado.

El wayfinding

¿Qué es el wayfinding?

Por desgracia, como dijimos antes, no hay aún un acuerdo sobre este término, lo cual se debe en parte a que se ha construido desde diferentes disciplinas, entre las que destacan: el urbanismo y la arquitectura (Lynch, 1960), en donde se genera el término *wayfinding*, que retomó Passini (Arthur y Passini, 1992), de acuerdo con Gibson (2009, p. 4); la psicología conductual, por ejemplo (Bitgood, 2006; Bitgood y Loomis, 1993); la psicología cognitiva (Golledge, 1998); la psicología ambiental (Carpman y Grant, 2002); el diseño gráfico aplicado (también llamado *diseño ambiental* (*ibid.*, p. 5) y, en Hispanoamérica, a veces *señalética de circulación* (Costa, 1987, pp. 9, 107 y ss.). En la tradición de la interpretación ambiental (de la que deriva la divulgación significativa) es una parte del diseño interpretativo (Ballantyne, Hughes y Moscardo, 2007), enfocado en la orientación espacial.

Como se verá adelante, la confusión se da entre el nombre de la subdisciplina (si se la considera como tal) y el proceso que estudia. En lo que sigue intentaré reflejar algunos de los consensos (y las divergencias) más importantes, siguiendo un resumen reciente, derivado curiosamente no de los museos, sino del campo de los ambientes virtuales digitales (Darken y Peterson, 2015), pero que clarifica eficazmente conceptos y distinciones centrales, y muestra su relevancia en el diseño de aplicaciones digitales, cada día más empleadas en los museos.

El proceso de navegación: algunos conceptos claves

Navegar es el acto de transitar en el espacio con un propósito, aunque el trayecto no ocurra en el aire o en el agua, ámbitos en los que originalmente se empleó el término. Para lograrlo, comentan Darken y Peterson (2015, p. 469), son necesarias tres operaciones: una de planeación (a dónde vamos y cómo podemos llegar), que implica una previa, de reconocimiento de la propia posición en el espacio (dónde estamos), y ambas permitirán una tercera, que es la del movimiento en el espacio (cómo

ocurre el desplazamiento). Proponen que es importante reconocer que normalmente nos desplazamos para cumplir un objetivo que no es el desplazamiento mismo: vamos a un lugar para *hacer* algo. No obstante, en el caso de los museos, esa navegación, ese trayecto a través del espacio patrimonial, *es en sí* la experiencia de visita.

Para estos autores, el *wayfinding* (literalmente, “encontrar el camino”) es el componente *cognitivo* de la navegación (por lo tanto, el proceso que estudia la subdisciplina). No involucra necesariamente moverse, sino planear el movimiento. Alude a la construcción de lo que se conoce como mapa espacial cognitivo o mapa espacial mental: la representación que genera el navegante del espacio y su lugar en él¹ y el plan de viaje para navegarlo. Este mapa no es solamente una representación visual, más o menos parecida o “isométrica” con la realidad, sino contiene componentes simbólicos y de experiencia, con los que esos elementos de la realidad se jerarquizan.

El movimiento, o “trayecto” o viaje, es el desplazamiento físico desde un punto de inicio, u “origen”, y uno de término, o “destino”. Puede incluir no solamente los segmentos mayores del trayecto, sino las “maniobras” de ajuste a la orientación o al desplazamiento. La “ruta” es el rastro de ese trayecto.

La navegación es, entonces, la combinación del elemento cognitivo (*wayfinding*) con el motriz (trayecto), según Darken y Peterson (2015, p. 469), a los que seguiré en buena parte de esta sección. La navegación así definida puede entonces evaluarse: qué tan eficaz resultó en conjunto para llevar eficientemente (con el menor esfuerzo y tiempo) al viajero desde su origen hasta su destino.

Esta eficiencia depende, así, por un lado, de la calidad del mapa mental y, por el otro, de la estrategia de trayecto seleccionada. A su vez, el mapa mental se construye a

¹ El término original era *mapa mental*, a secas, y se le atribuye a Tolman, en 1948.

partir de dos tipos de fuentes: en el contacto directo con el espacio a navegar, o con alguna representación del mismo (por ejemplo, croquis, mapas, maquetas y, hoy en día, dispositivos digitales).

En el caso de la primera fuente, el contacto directo con el espacio en el acto mismo de navegarlo se apoya en una “lectura” del propio espacio, que fue precisamente la intuición de Lynch, el autor que inaugura el uso del término *wayfinding* en relación con “la legibilidad” de los espacios urbanos (Lynch, 1960). Un espacio bien diseñado sería fácil de “leer” y, por lo mismo, de navegar, cosa que Lynch pensaba que no era cierta para muchos espacios urbanos.

Para quien transita no todo el espacio es igual, indiferenciado: se reconocen elementos, principalmente cuando se tienen experiencias similares, lo que sucedería cuando, por ejemplo, se ha estado en varias ciudades de un mismo país: se va construyendo, probablemente por inducción, un modelo generalizado de lo que es una ciudad ahí. Ayudan, por supuesto, elementos como una traza ortogonal, con cuerdas de tamaño parecido, y una nomenclatura numérica que refiera a los puntos cardinales.

En la construcción de este modelo destacan al menos cuatro elementos sugeridos por Lynch: los *landmarks* (en el español mexicano, hitos, pero llamados también *mojoneras*), que destacan en el conjunto del paisaje, ya sea por sus dimensiones, su color, su posición topográfica o alguna otra característica destacada. Sirven como puntos de referencia, permitiendo triangular entre la posición del usuario y dos hitos. De hecho, muchas veces entre ellos hay *paths* (senderos) que los conectan, si no directamente, sí a través de “nodos” intermedios, esto es, puntos de contacto entre dos o más senderos. En un sendero puede haber cambios de dirección, *turns*, o giros, importantes, ya que cambian las visuales disponibles.

La estructura de nodos y senderos debe ser clara para el que se desplaza, si ha de poder diseñar una estrategia eficiente de movimiento. Para ello se puede apoyar también en diferencias internas del espacio, que en las ciudades típicamente corresponden a *neighbourhoods* o *districts* (barrios o distritos), que se distinguen por elementos compartidos (a veces derivados de ser coetáneos o pertenecer a gente de clases sociales similares). Estos barrios se separan por *edges*, o bordes, en ocasiones muy claros, en otras, *más sutiles*.² La propia ciudad tiene un borde externo, que en las megalópolis actuales se desdibuja, como ocurre en Los Ángeles, California.

Se les llama *bifurcaciones*, o puntos de toma de decisión, a los lugares en que un sendero se divide en “segmentos” con diferentes direcciones. Aunque el nombre hace referencia a dos opciones, en la realidad se pueden tratar muchas más. Evidentemente, mientras más posibilidades se abran, más importante será que los destinos finales estén señalados, en particular si entre ellos no hay segmentos que permitan al usuario corregir el rumbo, y, encima, hay giros que hacen que las visuales previas de referencia ya no queden disponibles para monitorear el avance (figura 1).

El “plan de viaje” sería la estrategia que el usuario formula para llegar del origen a su destino. Cuando desde aquel se puede ver este y tener un control visual del espacio intermedio, la creación de un mapa mental se facilita y será relativamente fácil formular el plan de viaje, con lo que el trayecto tenderá a alcanzar el éxito. Finalmente, se le llama *ruta* al rastro que deja el trayecto, aunque ruta a veces se usa como “sendero”, en cuyo caso simplemente se llama *rastro* (*trace*) al registro imaginario que quedaría del trayecto.

² Darken y Petersen (2015, p. 471) hacen un señalamiento importante: los que son bordes o senderos dependen mucho del vehículo (o ausencia de él) en que se navega; así, para un peatón, los senderos (sobre todo las vías rápidas) se convierten a veces en bordes que incluso impiden el trayecto; para el motorista, las vías rápidas son los senderos y sus orillas, los bordes.



► Figura 1. Diagnóstico de *wayfinding* en donde se pueden ver ubicados segmentos y bifurcaciones para la Zona Arqueológica de Paquimé, Chihuahua

© Proyecto: Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos, ENCRyM

“ El movimiento, o “trayecto” o viaje, es el desplazamiento físico desde un punto de inicio, u “origen”, y uno de término, o “destino”. Puede incluir no solamente los segmentos mayores del trayecto, sino las “maniobras” de ajuste a la orientación o al desplazamiento. La “ruta” es el rastro de ese trayecto. ”

Los mapas cognitivos primario y secundario

A los mapas espaciales cognitivos que construimos al transitar por el espacio propongo llamarles *primarios*. A ellos se unen los que construimos a partir de una *representación* del espacio: mapas y croquis bidimensionales que nos presentan un modelo visual, una representación simplificada de la realidad, a los que podemos denominar *secundarios*. Estos modelos pueden ser también análogos, como las maquetas, o digitales, como los dispositivos de posicionamiento global (GPS, por sus siglas en inglés). Todos estos modelos permiten crear, más o menos fácilmente, mapas cognitivos espaciales secundarios.

Mientras que la creación de mapas cognitivos primarios parece ser una habilidad innata, al punto de que al menos un especialista (Jonsson, 2002) los equipara con nuestros demás “sentidos”, la creación de mapas secundarios requiere entrenamiento: hace falta el componente experiencial, con el que nuestra memoria espacial construye y actualiza el mapa cognitivo primario y al que hacemos asociaciones simbólicas o emotivas. En cambio, un mapa físico es una representación simplificada, en dos planos (o tres, en el caso de las maquetas), que involucra cuando menos tres problemas que conoce cualquiera que haya intentado con un mapa turístico en mano visitar una ciudad extraña: ¿dónde, en este mapa, estoy? Y ¿hacia dónde, en este mapa, estoy viendo en este momento? Y un tercero, de escala: ¿qué tan lejos está en la realidad mi destino?

Contestar correctamente a la primera pregunta no garantiza tener correcta la segunda, porque podemos estar equivocando el rumbo hacia el que nos colocamos en relación con el mapa (lo “anclamos” mal). Es lo que sucede cuando nos damos cuenta de que nos alejamos de nuestro destino, en vez de acercarnos, a medida que avanzamos. La tercera, salvo que seamos buenos leyendo e imaginando escalas gráficas en el mapa, nos rebasa normalmente, en ausencia de caminar el propio espacio físico para lograr esa impresión subjetiva de la escala y, con ella, de la distancia.

Los sistemas de navegación

Bitgood propone llamarle *sistema de navegación* al conjunto de apoyos (“dispositivos de navegación”) que un usuario tiene para diseñar y apoyar su trayecto (Bitgood, 2013, p. 167). Retomando el concepto, hoy estos apoyos incluyen los mapas (antes siempre estáticos, ahora también dinámicos, basados en dispositivos digitales, como los GPS); las maquetas o modelos (ahora también dinámicos y manipulables, como los modelos 3D); las representaciones visuales, de nuevo, tanto análogas como digitales (de entre las que destacan la realidad aumentada y la realidad disminuida), y, de mayor uso en museos y sitios patrimoniales en la actualidad, la señalética, o *signage*, de orientación espacial, término introducido por Passini, según Gibson (2009, p. 4).

Como se ha visto, todos los apoyos que dependen de alguna forma de representación del espacio implican problemas cognitivos: cuando no son dinámicos ni basados en sistemas de posicionamiento digital, toca al usuario determinar dónde se encuentra en el mapa, o representación, en qué dirección está viendo y, traducida en tiempo de trayecto, qué tanta distancia significa. Estas tareas pueden complicarse si el mapa o representación está diseñado “geocéntricamente”, es decir, orientado hacia el Norte o a algún sistema de coordenadas, y no “egocéntricamente”, es decir, desde el punto de vista del usuario. Los sistemas geocéntricos tienen que ver con trayectos típicamente muy largos y complejos, para los que presentan ventajas. Pero en el contexto de los museos y otros espacios relativamente más pequeños y sencillos, son preferibles las representaciones egocéntricas. Aquí la llamada regla de “arriba es adelante”, atribuida a Levine por Bitgood (2013, p. 170) es preferible a la de “arriba es el Norte”, es decir, la típica de las representaciones geocéntricas.

Para los usuarios no especializados (como es la mayoría), en los museos los mapas orientados al Norte requieren hacer una “transformación”, o “traslación”, mental: girar la representación imaginariamente para verla orientada como en la vida real, lo que complica los dos primeros problemas mencionados, si en el mapa no está señalado el “Usted está aquí”. Si la representación es en planta, se añade un grado

adicional de complejidad, puesto que muchas personas no entienden la manera en que se representan las cosas en un plano; se sabe desde hace tiempo que una representación isométrica, en perspectiva, es mucho más fácil de leer (Falk y Dierking, 2012, p. 134), e incluso que una representación simplificada, caricaturizada, con los hitos claramente señalados, facilita desarrollar un plan de viaje. Cuando el mapa reduce la complejidad y se centra en los aspectos relevantes para el usuario, invita y facilita su lectura. El ejemplo histórico más notable son los mapas del metro londinense (o el de París), que luego se copiaron en otros países: indican solamente lo importante para el viajero, como la secuencia de paradas, la dirección general del trayecto y la orientación general, aunque no sean completamente realistas ni en escala ni en orientación geográfica (Tufte, 1990) (figuras 2a y 2b).

Hoy en día, a los mapas y las maquetas tradicionales, en los museos se suman cada vez más frecuentemente los dispositivos digitales de navegación. Muchos teléfonos inteligentes tienen la capacidad de “georreferenciar” (ubicar la localización del usuario en un sistema estándar de coordenadas geográficas, dentro de un margen de error), y es gracias a ellos como los teléfonos y las tabletas digitales pueden desplegar tanto mapas como representaciones 3D dinámicas de objetos, edificios y paisajes virtuales que corresponden a sus contrapartes reales: el dispositivo reconoce la localidad, o la toma de una etiqueta especial QR (*Quick Response Code*) ubicada en la cédula respectiva, apunta su teléfono al objetivo y observa una representación con elementos añadidos (de ahí el nombre de la tecnología: *realidad aumentada*), cuya observación puede alternar con la de la realidad “real”, por ejemplo, ver la reconstrucción ideal de una pirámide que se encuentra en ruinas. Gracias a Street View, de Google, ahora se pueden realizar navegaciones asistidas por imágenes reales en la visual correcta por la que se transita. Claramente, hoy existen más dispositivos de los que Bitgood nos propone en su libro de 2013.



“ se sabe desde hace tiempo que una representación isométrica, en perspectiva, es mucho más fácil de leer... e incluso que una representación simplificada, caricaturizada, con los hitos claramente señalados, facilita desarrollar un plan de viaje. ”



- ▶ Figuras 2a y 2b. Ejemplo de dos tipos de representación espacial en los mapas de orientación de las zonas arqueológicas de Palenque y El Tajín. El primero está hecho en planta, mientras que el segundo es isométrico, es decir, presenta volumen

© Proyecto: Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos, ENCRyM

La orientación cognitiva y su relación con la orientación espacial

La orientación cognitiva

Fue Ausubel quien destacó con insistencia la necesidad de contar con una idea general de la estructura de un contenido antes de presentarlo a aquellos que van a aprenderlo (Ausubel, [1976] 2000), lo cual tiene la intención de tender puentes entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que intenta aprender. La idea nos es familiar desde la primaria, cuando los buenos maestros empezaban (dependiendo de hace cuánto tiempo estudió el lector) con los “cuadros sinópticos”, que organizaban mediante “llaves” las ideas principales y la subsidiarias, o bien con los más contemporáneos “mapas mentales” (Buzan y Buzan, 1996), que establecían gráficamente las relaciones entre conceptos; o con elaboración más compleja, a la que ya hice referencia, los “mapas conceptuales”, en que se señala explícitamente esta relación, colocando un descriptor de la misma en la flecha que conecta dos conceptos (Cañas, Novak y González-García, 2004).

En los tres casos, el aprendiz construye un “mapa cognitivo” que le da, al mismo tiempo, el alcance de lo que se verá, una manera de monitorear su progreso (“vamos en el tercer tema, ya sólo faltan dos”), y un *andamiaje conceptual*, una liga entre lo que sabe y lo que está por aprender. Este término se ha atribuido a Vygotski (como ha cuestionado Verenikina, 2003, p. 2), y, aunque compatible con su teoría, realmente lo propondrían años más tarde Bruner y otros (*ibid.*). A estos dispositivos de apoyo al aprendizaje Ausubel les llamó genéricamente *organizadores previos auténticos*, para diferenciarlos de los “pseudoorganizadores”, que realmente no cumplen la función cognitiva requerida, distinción que enfatizan ediciones posteriores de su libro clásico, como en Ausubel, Novak y Hanesian, 1986. Parece haber consenso en que, en efecto, los organizadores previos facilitan el aprendizaje.

Parte del problema estriba en que es difícil para el museógrafo, ocupado de resolver muchos asuntos a la vez, ponerse en el lugar del visitante novato y ver con sus ojos

la exposición. Desde esa perspectiva descubriría que quizá los recursos que emplea para revelar la organización del contenido, como cambios de color, de luz, quizá, incluso, de iconos o del tratamiento de alguna pleca en el cedulario, normalmente pasan inadvertidos para el visitante novato. En cualquier caso, aun si los detecta, llegan tarde: lo ideal es tener una idea de qué se va a ver y cómo está organizado el contenido antes de verlo. Las cosas empeoran cuando las cédulas temáticas que reflejarían estos cambios se ubican paralelas a la circulación o, peor aún, de espaldas al trayecto del público.

La orientación cognitiva es tan importante que Falk y Dierking la señalan como una de las 11 variables de su modelo de aprendizaje contextual (Falk y Dierking, 2000),³ que abordaré en un momento. En un estudio cuantitativo con validez estadística, realizado en el Centro de Ciencias de California Falk y Storksdieck, (2005) estudiaron qué factores inciden en el aprendizaje y encontraron, en efecto, que en al menos dos de los grupos en los que segmentaron su muestra, tanto la orientación cognitiva como la espacial afectan tanto la experiencia de visita como el aprendizaje, aunque no de manera homogénea.⁴

³ Este modelo intenta recuperar cómo se aprende en contextos de educación que anteriormente se llamaban de *educación informal*, o de *libre albedrío*; es decir, los no escolarizados, como los museos y los sitios patrimoniales. El modelo propone que el aprendizaje en estos espacios es diferente del que ocurre en el salón de clase, con tiempos reducidos; públicos que no necesariamente quieren “aprender” en el sentido escolar, pueden decidir poner o no atención; y, en algunas de las nuevas formulaciones del modelo, implicar diferentes acciones por parte de los visitantes, dependiendo de qué “identidad” o papel juegan en una determinada visita. La experiencia de visita es la combinación de tres tipos de contextos: el individual, el social y el físico. Dentro de cada uno de estos existen factores o variables que pueden afectar el aprendizaje, entre las cuales, como señalé arriba, se cuentan la 7 y la 8, esto es, la orientación espacial y la cognitiva (que tienen que ver con el contexto espacial). Las restantes son: del contexto personal, 1) motivación y expectativas; 2) conocimiento y experiencias previas; 3) intereses y creencias previas; 4) elección y control; del contexto sociocultural: 5) mediación social dentro del grupo; 6) mediación facilitada por otros; del contexto físico: las señaladas 7 y 8, además de la 9) arquitectura y ambiente a gran escala; 10) diseño de la exhibición (museografía) y contenido de las cédulas, y 11) actividades de refuerzo y experiencias subsecuentes fuera del museo (Falk, 2005, p. 215).

⁴ Los visitantes más conocedores de la temática y del propio espacio del museo tuvieron menos dificultad, pero muchos de los visitantes a los grandes museos y sitios son primerizos, por lo que no podemos darnos el lujo de asumir que tienen esos conocimientos.

Pero, en cualquier caso, comentan Falk y Storksdieck:

Los visitantes asumen que los diseñadores del museo estaban intentando comunicarle algo; aprecian saber “qué se espera de ellos”. Dotarla de organizadores previos mejora la capacidad de que la gente construya significados de las experiencias, proporcionándole el andamiaje intelectual en el que puede colgar las ideas con las que se encontrará (2005, pp. 124-125).

Otro autor que ha estudiado este problema es Bitgood (1988; 2013). Para él, la orientación conceptual (lo que nosotros llamamos *orientación cognitiva*)⁵ es uno de los dos componentes de la “navegación” (el otro es la circulación en la sala o museo): navegar es “el acto de moverse a través del museo con el conocimiento de dónde se está, a dónde se puede ir y dónde encontrar localidades específicas; y con una comprensión general de lo que se podría experimentar [...] durante su visita” (Bitgood, 2013, pp. 166-167). La orientación conceptual proporciona información que describe de qué se trata la exposición, cómo está organizada y qué es lo que se puede ver y hacer ahí:

Parte de [su] función es proporcionar un organizador previo de forma tal que [los] visitantes entiendan las ideas clave de la exhibición y ello les permita planear su visita. [Cuando lo hacen] es más probable que planifiquen sus movimientos y pongan su atención en aquellos materiales que promueven el aprendizaje (v. g., Bitgood y Tisdal, 1996; Screven, 1986; citados en Bitgood 2013, p. 167-168).

Bitgood (2013) desglosa el concepto en cuatro elementos:

1. Ideas principales. ¿De qué se trata la exposición? ¿Logra el título o una oración corta comunicar la(s) idea(s) principal(es)?

⁵ Para los propósitos de este artículo, consideraremos “orientación conceptual” equivalente a “orientación cognitiva”, que es el concepto que se usa actualmente.

2. ¿Qué hay para ver y hacer? ¿La orientación le comunica al visitante lo que verá y las actividades disponibles en la exposición?
3. ¿Cómo está organizada? ¿Existe una representación gráfica (por ejemplo, un mapa) de cómo se organiza la exposición? ¿Esta organización es obvia a partir de la inspección visual?
4. Dónde encontrar... Debe proporcionarse información sobre la ubicación de los baños, café, tienda de regalos, guardarropa u otras instalaciones (Bitgood, 2013, p. 169).

A esta lista yo agregaría un elemento, que tiene que ver con las expectativas de visita (puede recuperarse de estudios de públicos), principalmente para museos o sitios patrimoniales en los que hay mucho que hacer o ver, lo que implica priorizar el tiempo de las típicas dos horas destinadas a la visita:

5. ¿Qué no debería perderme, ya que estoy aquí?

Este elemento, aunque manipulable por agentes como los turoperadores, descansa, sin embargo, en un reconocimiento de que hay algo que hace especial al sitio o la exposición (el llamado *genio del lugar*), que, aunque a veces no coincide con lo que el experto esperaría que se aprecie como el valor patrimonial central, socialmente ha tenido un reconocimiento tal que, en efecto, no verlo implica “no haber estado ahí”, perderse “lo que valía más la pena”. Por ejemplo, para muchos, visitar el Louvre y no ver la Mona Lisa prácticamente equivale a no haber ido. En museos más pequeños o con colecciones menos famosas, de todas maneras siempre hay algo que la gente ya ha reconocido como clave o que podemos destacarle como importante —en especial, si no es obvio, fácilmente visible o está lejos de la entrada o del recorrido principal—. En particular, deberíamos resaltar aquellos elementos en los que descansan los principales valores patrimoniales del sitio o la exposición.

Desde la divulgación significativa, que es el enfoque que proponemos (Gándara, s. f.), proporcionar orientación cognitiva es ofrecer a los visitantes los apoyos conceptuales necesarios como para que generen un sentido propio, relevante, de los valores patrimoniales; ello implica explicitar el contexto y los antecedentes que se requieran, así como presentar el contenido desde el inicio mediante una organización claramente perceptible para los visitantes. Esta organización descansa en los mensajes principales, o “tesis”, sobre los que nos gustaría que el público reflexionara, punto en el que coincido con Bitgood, con la salvedad de que, en mi opinión, esa debe ser la manera de abordar todo el contenido, no solamente los organizadores previos al inicio.

La orientación espacial

Como vimos, para Bitgood la orientación conceptual se complementa con la orientación espacial, que tiene dos componentes: el *wayfinding*, que permite a los visitantes saber dónde están y a dónde pueden ir (como a los servicios) con un mínimo de esfuerzo y su relación con puntos claves, como el *lobby*, y lo que él llama *circulación*: cómo se mueven los visitantes en el espacio construido. Los tres impactan la experiencia de visita. El movimiento, dice, depende claramente de la orientación espacial: si es confusa, no se sabe por dónde continuar, o hay que regresar sobre lo que ya se vio para retomar la ruta correcta, con lo que se gastarán tiempo y energía del visitante que podrían emplearse en que disfrute y aprenda de la exposición (Bitgood, 2013, p. 168).

De nuevo, fueron Falk y Dierking (1992) quienes popularizaron la investigación que, desde cuando menos la década de 1980, Bitgood y sus colegas realizaron sobre orientación espacial, y que aparecía en textos especializados sobre estudios de visitantes (particularmente Bitgood, 1988; Bitgood, Patterson y Benefield, 1988). Como se mencionó, Falk y Storcksdieck evaluaron esta variable de la orientación espacial en la exposición *El mundo de la vida*. Como para muchos visitantes primerizos el museo es un espacio visual y auditivamente novedoso (y, a veces, fuera de sus prácticas

sociales habituales), la novedad puede pesar en contra de atender adecuadamente lo que se exhibe, principalmente si los visitantes se desorientan o sienten que no saben por dónde empezar (Falk y Storksdieck, 2005, p. 125). Y, como ya se vio, encontraron efectos negativos estadísticamente significativos (pp. 134-140, y tabla 3, p. 133).

Nuestros propios estudios en sitios arqueológicos: Paquimé, El Tajín, Uxmal, Palenque (Gándara, 2014a, b, c, d) y, de manera más informal, hasta abril de 2015, Xochicalco (Barragán, 2015), no pretenden tener validez estadística, cuantitativa, como el que acabo de mencionar. No obstante, lo que encontramos es que muchos visitantes se quedan sin conocer aspectos claves de estos sitios no por decisión propia, sino por razón de que faltaba una señal de orientación oportuna, el mapa del sitio contenía errores o simplemente no existía.

Era el caso en Paquimé, donde una bifurcación mal señalizada evitaba ver el Observatorio (Gándara, s. f.). El problema se corrigió, pero desgraciadamente surgió uno similar, al crearse una nueva bifurcación que factiblemente evitaba ver el área del Montículo del Pájaro (Gándara, 2014a). En El Tajín sucede algo similar con el área de “Tajín Chico”, que visitó solo 60% del público estudiado, no por falta de interés sino porque muchos no se enteran de que existe (Gándara, 2014b). Prácticamente la misma situación se da con el Palomar, en Uxmal (Gándara, 2014c). En Palenque, una de las áreas más espectaculares, conocida popularmente como “Baños de la Reina”, es poco visitada. En parte, porque su recorrido es complicado: hay desniveles grandes, que se sortean mediante un buen número de escalones, pero también en parte porque no se avisa de su existencia (Gándara, 2014d). Y quienes se animan a seguir ese sendero, descubren, al terminarlo, que han salido de la zona y se encuentran muy lejos, cuesta abajo, del lugar donde dejaron su automóvil, lo que nadie les advirtió (figura 3).



► Figura 3. Plano de la Zona Arqueológica de El Tajín en el que se indican las zonas subutilizadas por los visitantes a falta de información

© Proyecto: *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos*, ENCRyM

“ muchos visitantes se quedan sin conocer aspectos claves de estos sitios no por decisión propia, sino por razón de que faltaba una señal de orientación oportuna, el mapa del sitio contenía errores o simplemente no existía. ”



► Figuras 4a y 4b. Acceso al Observatorio de Xochicalco; aun estando en el lugar no es tan claro dónde está el acceso y qué se verá ahí

© Proyecto: *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos*, ENCRyM

El caso más claro es Xochicalco, donde el Observatorio es quizá “la joya de la corona”, dado que condensa, al menos en una interpretación del sitio, el valor patrimonial. Una encuesta informal, diagnóstica, mostró que algunos visitantes nunca supieron de su existencia (Barragán, 2015). Cuando, al participar de esa encuesta, se les informó de ella, muchos reaccionaron molestos, porque ya no tenían tiempo de regresar a verlo (figuras 4a y 4b).

En ninguno de estos sitios se entregan mapas o folletos introductorios. Los visitantes que acuden sin un guía corren peor suerte que los que contratan uno, porque, en ese caso, aunque el guía no les muestre todo, cuando menos les informa que existen otras áreas importantes, aunque sea para venderles una extensión de la “visita básica”. Afortunadamente, en los cuatro sitios mencionados la Dirección de Operación de Sitios ya está tomando medidas para mejorar la orientación espacial.

La orientación cognitiva y espacial y los estudios de públicos

Como vimos, tanto Falk y Dierking como Bitgood y otros especialistas en estudios de públicos han tomado en cuenta los problemas de orientación cognitiva y espacial. Vale preguntarse: ¿cómo se estudian? En lo que sigue señalaré de manera muy resumida algunas de las técnicas más frecuentemente empleadas: el análisis de *wayfinding*, los rastreos, las observaciones puntuales, y las entrevistas y encuestas.

Podemos describir en general estas técnicas antes de entrar en detalle. El análisis de *wayfinding* consiste en registrar los posibles trayectos en un espacio notando segmentos, orígenes, destinos, giros, nodos, bifurcaciones e intersecciones, así como lugares de difícil tránsito, “barrios” y fronteras, e hitos que eventualmente ayuden a navegar el espacio, y los materiales y señales (mapas impresos, in situ o portátiles, señales de orientación y otros apoyos). Los rastreos, o seguimientos (*tracking*, en inglés), involucran seguir, de incógnito, a los visitantes y registrar en un plano sus movimientos y paradas, en ocasiones consignando los tiempos empleados. Las

observaciones puntuales se hacen desde un punto de observación fijo (normalmente, una bifurcación o zona de navegación compleja), y registran *cómo se conducen* los visitantes en ese punto. Las entrevistas y las encuestas pueden combinarse con los rastreos o seguimientos, o hacerse de manera aislada en puntos de observación dentro del trayecto, o bien en su origen o su destino, y su diseño será el mismo que el de las encuestas y entrevistas (estas últimas pueden ser estructuradas o semiestructuradas) que se emplean para otros propósitos, salvo que aquí su contenido es, precisamente, la facilidad de orientarse en el espacio. Asimismo, pueden ser parte de encuestas o entrevistas que recuperan otras variables.

Antes de comentar la aplicación de estas técnicas, cabe hacer una distinción importante: en los estudios que he revisado en la literatura, normalmente se registran solo los trayectos (rutas o trazas) de los visitantes, sin que medie (o al menos se reporte) un análisis *del espacio mismo*. Esta omisión es comprensible porque normalmente las exposiciones que se han estudiado son espacios cerrados acotados, han sido diseñados por el propio museógrafo y son relativamente pequeños, comparados con los sitios arqueológicos y otros sitios patrimoniales al aire libre. Mi trabajo se ha centrado en estos últimos contextos, aunque en el año 2000 realicé con Emilio Montemayor un estudio de públicos en el Museo Nacional de Antropología en que el *wayfinding* se consideró parcialmente: Montemayor, Moreno, Rojas y Gándara, 2000. En los sitios arqueológicos es indispensable analizar no solamente las rutas que toman los visitantes sino todas las posibles, justamente para determinar por qué, en ciertas ocasiones, los visitantes siguen las rutas que en efecto toman. Habría, entonces, dos tipos de estudios: el del espacio mismo (que es prerequisite, al menos en sitios arqueológicos grandes) y el de los recorridos de los visitantes.

El análisis de wayfinding

El análisis de *wayfinding* se realiza en campo, típicamente apoyado en un plano o foto aérea del sitio (o, al menos, una imagen satelital tipo Google Maps). Se ubican en él los puntos de origen y destino (típicamente, la entrada y la salida únicas,

aunque en Palenque y en Chichén Itzá hay dos: Gándara, 2009), y ambos funcionan como orígenes y destinos.

Se recorre el espacio físicamente, empezando fuera del sitio o museo, en las carreteras (o calles, en el caso del museo) próximas, para determinar si las señales hacia él son oportunas, visibles y claras. Por ejemplo, un letrero que indica “El Tajín, 5 km”, es preferible a otro con el icono de una pirámide sin más. Ya en el sitio, se determina si existen apoyos de orientación espacial en el área de recepción de visitantes: maquetas, mapas, folletos, croquis tanto del sitio en general como del área de servicios. Se determina si se muestran recorridos sugeridos, con tiempos y distancias, así como áreas de tránsito difícil, o si el visitante tiene que formular su propio plan de viaje a partir de los apoyos disponibles (si es que hay alguno).

Luego se recorre el sitio, siguiendo el sendero principal que se inicia en el área de recepción del público, hasta llegar al primer punto de bifurcación. Se anota si en esa bifurcación hay indicaciones sobre el destino al que llegaría si tomo alguna de las alternativas y si es visible desde mi posición. En el trayecto se observa si existen giros, hitos, bordes o distritos visualmente discernibles, y se anotan las áreas de difícil acceso (que pueden ser estacionales, como las que se anegan, o permanentes, como escalones u otros desniveles topográficos notables).

A partir de esa primera bifurcación se continúa por el sendero hasta encontrar alguna otra. Se regresa a aquella y se transita por otro ramal, repitiendo el proceso para todos los segmentos posibles, en una especie de esquema de red, cuando los nodos son complejos. Es el caso de los sitios que referimos como de *recorrido libre*, esto es, cuando no hay un sendero acotado o, si existe, se difumina en áreas abiertas desde las que se pueden seguir múltiples senderos. También se anotan “cédulas de localización”, que marquen destinos parciales, como edificios o áreas particulares (que permiten que el visitante coteje que está donde quería estar), así como si se le advierte de trayectos potencialmente complicados.

El proceso se repite hasta agotar todas las opciones, notando, además, “callejones sin salida”: segmentos del trayecto que terminan abruptamente y que requieren que el visitante camine de regreso hasta la última bifurcación que le condujo a ellos. En el análisis posterior se evalúa si ese segmento añadió algo significativo a la experiencia, o si quizá es preferible advertir al visitante que los siguientes tantos metros lo llevarán a eso: un callejón sin salida, y tome, así, una decisión informada.

Se anotan los “nodos”, o puntos en los que concurren varios posibles trayectos (cruce o confluencia de senderos), los que serán los retos más importantes de orientación y toma de decisiones oportunas para el visitante sobre el siguiente trayecto. Se hacen estimados de tiempos y distancias de trayecto de las opciones que pasan por los atractivos conocidos del sitio, y que constituirían la “ruta corta” potencial, así como las más exhaustivas e incluso las que solamente podrían tomar los visitantes más intrépidos (o aptos para el recorrido a campo traviesa). Por último, se determina si la salida está bien señalizada desde las varias opciones de recorrido, y si existe una “ruta de escape” del recorrido que podría utilizarse, en caso de tener poco tiempo o de haber una emergencia. Un elemento que apenas se empieza a estudiar es el asunto de las visuales. Hay situaciones en que quizá no es necesario colocar una señal, puesto que hay un único destino de ese segmento, el destino está visible y no hay interrupciones, al menos visuales, hacia él. En esos casos se pueden reducir las señales de orientación espacial (figura 5).

Diagnóstico de los apoyos a la orientación

Se registra qué tipos de apoyos a la orientación están disponibles (mapas in situ o portátiles, maquetas, señales, cédulas nominales y otros elementos de señalética, e incluso la navegación asistida por GPS), así como la nomenclatura de los propios espacios y estructuras, dado que la facilidad de crear un mapa cognitivo secundario tiene que ver con la facilidad de asociar un punto o hito con su nombre y su representación en un mapa o maqueta. Nombres como “Pirámide del Adivino”, acaso académicamente incorrectos, son preferibles a “Estructura B Sur”: al ser más grá-



► Figura 5. Toma de distancias para el análisis de *wayfinding* en la Zona Arqueológica de Uxmal, Yucatán
© Proyecto: *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos*, ENCRyM.



► Figura 6. Proceso de seguimiento de visitantes
© Proyecto: *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos*, ENCRyM

“ Los rastreos, o seguimientos (*tracking*, en inglés), involucran seguir, de incógnito, a los visitantes y registrar en un plano sus movimientos y paradas, en ocasiones consignando los tiempos empleados. ”

ficos y recordables, es más fácil integrarlos al mapa cognitivo secundario y verificarlos en el propio trayecto del espacio (ratificando, así, su ubicación en el mapa cognitivo primario que se construye al transitarlo).

Los resultados se vierten en un instrumento ad hoc (Gándara, 2013c, pp. 20-36), se redibujan las posibles trayectorias, se anotan las bifurcaciones, nodos, hitos, bordes y barrios potenciales, así como las sugerencias para mejorar la orientación espacial.

Rastreos, o seguimientos

Consisten en seguir a un visitante seleccionado y registrar su ruta a lo largo del museo o sitio patrimonial. Se anotan el tiempo de inicio y de terminación y se registra el trayecto, a veces señalando la duración de cada parada y las acciones observadas (por ejemplo, si el visitante leyó el cedulario, comentó con sus compañeros, tomó fotografías, etc.). Qué es una “parada” es difícil determinar en un sitio arqueológico, a diferencia de un museo. Para Serrell (1998), es el momento en que el visitante se detiene cuando menos dos segundos con los pies juntos y observando un punto particular. En un sitio, no hay objetos, sino edificios y paisaje, que se pueden ver perfectamente mientras se camina. En cualquier caso, estos rastreos se hacen de incógnito, para no alterar el patrón de visita, lo que no siempre resulta fácil. El análisis del trayecto del visitante permite determinar a qué áreas llegó y a cuáles no, y dónde tuvo que regresar sobre sus propios pasos, posiblemente desorientado. Lo que observamos es menor frecuencia de visita lejos del sendero principal, si los destinos no están señalizados; como ya comenté, esto puede dejar fuera algunos de los edificios más interesantes, simplemente porque el visitante no se enteró de su existencia o ubicación (figura 6).

Las observaciones puntuales

En esta técnica se coloca un observador en el punto que se quiere registrar: por ejemplo, el mapa de entrada al museo o sitio, para ver si el visitante lo consulta. Se levanta un conteo, ya sea simple (sí o no se usó), o más complejo, anotando el tiempo de con-

sulta y el tipo de visitante, en términos de la “estructura social de la visita”, del que se trata: si visita solo o guiado, si viene sin o con acompañantes (y de qué tipo de grupo se trata). En ocasiones se usa una variante, que en el español de México se nombraría de *patiño*, o cómplice (*confederate*, en inglés). Este pretende ser un visitante más, apostado en un punto clave, para ver qué tanto control sobre el espacio tiene el visitante. Por ejemplo, en el estudio del Museo Nacional de Antropología realizado en el año 2000, un alumno parado junto al baño le preguntaba a los visitantes si sabían dónde estaba este. La hipótesis inicial se corroboró: muchos no tenían idea, a pesar de estar frente a él, porque el letrero respectivo no era visible fácilmente.

En otras ocasiones el observador se planta en una bifurcación, o nodo, con muchos trayectos posibles, para escuchar a los visitantes. Es clásico que discutan entre sí: “El Observatorio es a la izquierda”, “No, ¡es a la derecha!”, lo que muestra que no tienen elementos suficientes para tomar con facilidad una decisión. Estas observaciones pueden cuantificarse, aunque normalmente no se pretende una muestra representativa, sino diagnosticar los problemas de orientación más graves.

Encuestas y entrevistas

Normalmente, cuando la gente se perdió y eso le costó tiempo y esfuerzo, lo dice sin empacho, si no es que lo reclama, a la hora de ser encuestada o entrevistada. Con estos instrumentos nos interesa saber si los visitantes utilizaron los dispositivos de navegación, cuáles y con qué resultado; y es útil pedirles que señalen puntos notables de la exposición o el sitio para ver si logran ubicarlos, así como los servicios y las entradas y salidas del lugar. Se les puede interrogar, asimismo, sobre las áreas lejanas o sobre las que condensan los valores patrimoniales, para saber si las visitaron o no, y en su caso, por qué no lo hicieron. Si se contara con una muestra suficiente, habría manera de determinar tendencias en cuanto a qué cosas se consideran hitos y cómo se agrupan en “barrios” las áreas del sitio o del museo. Una variante interesante es pedirles que dibujen el espacio recorrido: es una excelente manera de darse cuenta de qué tan preciso era su mapa mental, tomando en cuenta, por supuesto, que no toda la gente se siente cómoda haciendo un dibujo ante extraños.

Lo que hemos aprendido: recomendaciones para mejorar la orientación cognitiva y espacial

Se resumen enseguida algunas recomendaciones, tomadas tanto de Bitgood (2013, pp. 169-171) como de mi propia experiencia y de las opiniones de otros autores, sobre la forma de mejorar la orientación cognitiva y espacial. Las he separado de acuerdo tanto con la función que cubren, aunque varias de ellas afectan ambos aspectos de la orientación, como con un tercer elemento, el diseño de la circulación:

Para la orientación cognitiva

1. La orientación cognitiva debe hacerse al inicio del recorrido, en las principales salas o áreas en que se divida la exposición o el sitio y, en casos muy complejos, en secciones temáticas, o subáreas. Las cédulas introductorias tienen ese propósito y es importante que lo cumplan.
2. En el caso de existir secciones temáticas o conjuntos de edificios, deben tener sus propias cédulas introductorias, y sus títulos, ser temáticos (frases u oraciones breves que indiquen su significado y no solamente el nombre del tema o el área).
3. Debe incluir las ideas principales, qué puedo ver y hacer, cómo se organiza el material y cómo encontrar elementos y áreas claves, así como “lo que no te puedes perder”, todo ello plasmado, preferiblemente, en un mapa simplificado. Esa es la otra tarea de la cédula introductoria y del mapa general del museo o sitio patrimonial.
4. Estos mapa y cédula introductorios deben colocarse de *frente* a la trayectoria de entrada del público, en línea directa de visión, y no paralelos a ella. Y, como señala Bitgood, la longitud de texto y el tamaño de tipo de los letreros deberían seguir los tres principios básicos del buen diseño: ubicados donde se necesiten; concisos y relevantes, y suficientemente grandes para ser leídos (*ibid.*).
5. Ubicar las señales a la altura de la vista para facilitar que se vean, evitando que objetos, letreros o otros elementos sobrecarguen la visual e impidan su detección.

6. En sitios y museos de gran tamaño, debería haber una cédula sobre cómo realizar una visita eficaz, en la que se indicarían tiempos promedios de visita, longitudes aproximadas para diferentes recorridos, y se destacarían las “obras maestras” o elementos “Usted no debe perderse”.⁶
7. Las guías del museo o sitio deben contener la información básica: qué ver, qué hacer, cómo llegar y cuáles son los valores patrimoniales del lugar. Es preferible incluir este tipo de material en el precio de entrada (o producirlo mediante patrocinios) que permitir que el visitante se pierda o carezca de orientación cognitiva.

Orientación espacial

8. El mapa del inicio del recorrido ha de ser eficaz como orientación no solo cognitiva, sino espacial. Debe ser una representación simplificada del espacio, preferiblemente en una proyección isométrica (en perspectiva) desde el punto de vista del observador y no un plano en planta orientado al Norte. Incluso una representación caricaturizada es mejor que un plano formal. Una maqueta (en particular, en sitios arqueológicos) con indicadores de qué estructura es cuál es todavía mejor. Tanto mapas como maquetas deben eliminar la información irrelevante, dado que se busca no realismo, sino eficacia, como dispositivos de orientación espacial.
9. Las señales de dirección deben colocarse oportunamente en los puntos de toma de decisión (entradas e intersecciones) y proporcionar instrucciones claras sobre cómo llegar a destinos específicos. Deberán proporcionar destinos, tiempos estimados y cualquier dificultad que pueda implicar el trayecto.
10. Además del mapa introductorio, debe haber otros simplificados en las diferentes áreas del museo o sitio a lo largo del recorrido, especialmente si son

⁶ Muchos visitantes acuden al museo o sitio por primera vez, así que no han desarrollado estrategias eficaces de visita. Una cédula de este tipo (o su inclusión en el texto de la miniguía o folleto que se entrega a la entrada) ayudaría a crear una cultura de visita.

grandes. Es importante que indiquen “Usted está aquí”, que estén orientados conforme el visitante los ve y no al Norte (“enfrente es adelante”) y muestren cuando menos dos hitos que le permitan navegar por triangulación. Estos mapas intermedios son indispensables para que el visitante vaya ratificando el mapa cognitivo secundario creado a partir del mapa físico que vio al ingreso, y convirtiéndolo en un mapa cognitivo primario, al que ahora se añade la propia experiencia del trayecto.⁷

11. Acceso visual: en una exposición, es preferible que los visitantes tengan visuales a los puntos claves del espacio (Bitgood 2013:172). La superabundancia de nodos, lejos de favorecer al visitante dándole flexibilidad, corre el riesgo de hacer que desperdicie su tiempo y energía decidiendo por dónde ir o regresando para corregir su rumbo.⁸
12. Evitar la exhibición a dos lados (*ibid.*) (o, agregaría yo, clarificar la secuencia). Cuando se disponen objetos a ambos lados del trayecto, compiten entre sí de no existir una indicación de cuál es la secuencia sugerida. La gente resuelve este dilema circulando hacia la derecha y siguiendo el perímetro del muro en un área rectangular, pero si la salida al área siguiente ocurre en el extremo opuesto al del ingreso, el visitante tendrá que caminar de regreso para pro-

⁷ He tenido la intuición de que este tipo de mapa intermedio, o una señal que indique la posición en trayecto, permite determinar algo que los mapas cognitivos no tienen: distancias. Es decir, nuestros mapas cognitivos son buenos para darnos un sentido de dirección y trayecto, pero no necesariamente de escala. Al poder sentir el tiempo que nos tomó llegar a ese punto, se hace tangible la escala métrica del mapa que vimos al inicio. A mucha gente le da trabajo interpretar una escala métrica y aún más traducirla a los tiempos que involucrarán el trayecto a un lugar desconocido, de terreno a veces irregular. Jonsson (2002, cap. 8) corrobora mi intuición: argumenta que nuestra habilidad para construir mapas cognitivos viene de un momento adaptativo en donde las escalas de longitud aún no se desarrollaban. Señala cómo hoy en día los cazadores recolectores son malos para estimar distancias métricas, dado que para ellos la unidad de medida importante no es de distancia, sino de tiempo: el “mediodía”, ya que permite planificar si hay que llevar provisiones para acampar o si se puede regresar a casa el mismo día (*ibid.*, p. 61).

⁸ Claro que aquí hay que considerar el efecto que produce la sorpresa, lo que lleva a que algunas veces se rompa esta recomendación para crear un efecto emocional que puede favorecer el aprendizaje y el disfrute, “escondiendo” museográficamente objetos que luego deslumbrarán al visitante cuando se tope con ellos al girar en un pasillo. En un sitio arqueológico es casi imposible que haya control de la visual desde el inicio a la salida. De hecho, el no tenerlo a veces beneficia la experiencia. En realidad, bien puede haber áreas donde la ilusión de “explorar” (con límites de seguridad) permita a los visitantes más intrépidos tomar senderos que el resto preferirá evitar, como ocurre en áreas de Palenque.

seguir. Se exhibe así por limitaciones de espacio, para utilizar todo el perímetro, pero muchas veces el resultado son patrones de circulación complejos que implican al menos un desplazamiento diagonal adicional. A la larga, se produce fatiga que quizá pudo evitarse. En un sitio arqueológico no hay mucho que hacer: no podemos alterar la posición de los edificios. Pero sí sugerir recorridos, buscando segmentos con vistas nuevas y evitando regresar por lo que ya se observó.

Diseño de la circulación (en museos, dado que en un sitio estos estarán dados por la propia distribución de los edificios)

13. Circulación en las intersecciones. La circulación deberá poder suceder en el menor número de pasos posible, especialmente en las intersecciones (*ibid.*). Creo que, en general, el visitante acabará haciendo lo que se le antoje, pero es importante sugerirle trayectos eficientes. Si camina más, siquiera lo habrá hecho de manera informada.
14. Hitos. Deben ubicarse objetos destacados que sirvan como hitos al visitante (*ibid.*). En el caso de sitios arqueológicos, hay que aprovechar edificios y otros elementos destacados, y señalarlos gráficamente en el mapa de inicio, para facilitar su reconocimiento durante el trayecto y reforzar el mapa mental secundario.
15. Senderos rectos. Los senderos curvos son más difíciles de integrar en un mapa cognitivo que los rectos, además de que limitan la visibilidad (*ibid.*). De nuevo, esto es discutible: a veces, para hacer el espacio más atractivo se utilizan formas curvadas, que sí son memorables y funcionan como hitos, en cuyo caso, no deben evitarse.
16. Intersecciones solamente de 90°. Según Bitgood, si no están en ángulo recto, las intersecciones son difíciles de integrar al mapa mental (*ibid.*). Nuevamente, estoy seguro de que muchos museógrafos encontrarían argumentos en contra de esta recomendación, dado que demasiada regularidad puede producir

monotonía, lo que reduce la atención. Por supuesto, en un sitio arqueológico es inaplicable, dado que los posibles trayectos derivan de lo que existe de antemano, no de lo que coloquemos.

Reflexiones finales

Como se habrá visto, más que reglas escritas en bronce, estas recomendaciones, cuya aplicabilidad debe evaluarse en cada caso, son sugerencias derivadas de mucha experiencia en estudios de públicos de los autores citados (y de mis incipientes observaciones en sitios arqueológicos); y, desde mi perspectiva, se fundan sólidamente en las ciencias cognitivas. La prudencia aconsejaría que es importante cuando menos conocerlas y entenderlas bien antes de darse permiso de saltárselas. Por supuesto, dado lo joven de este campo en nuestro medio, habrá que esperar a que se acumulen casos concretos de estudio y aplicación para determinar su relativa eficacia, lo que permitiría jerarquizar, en condiciones de presupuesto o tiempo limitado, cuáles sería preferible instrumentar primero. Lo importante es no perder de vista que ambos componentes (la orientación cognitiva y la espacial) actúan siempre en conjunto, de modo que no tiene mucho sentido resolver una sin atender a la otra de manera simultánea.

La calidad de la experiencia de visita, como he intentado argumentar en este artículo, no depende únicamente de la calidad de la colección o del sitio que se muestra a los visitantes, de los materiales de divulgación o curatoriales, sino de otros factores, como el que nos ha ocupado aquí: la orientación cognitiva y espacial. De poco sirve tener cédulas excelentes que acompañen a deslumbrantes piezas o edificios, si los visitantes se pierden, no saben cómo llegar a ellos o cómo se integran al conjunto que se les presenta. Creo que es importante empezar a reconocer y trabajar en México sobre la importancia museológica del análisis de *wayfinding* y los apoyos a la orientación cognitiva y espacial.

Bibliografía

- Arthur, P. y Passini, R. (1992), *Wayfinding: People, Signs, and Architecture*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1976), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Ausubel, D. P. (2000), *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Springer.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1986), *Educational Psychology: A Cognitive View*, Nueva York, Werbel y Peck.
- Ballantyne, R., Hughes, K. y Moscardo, G. (2007), *Designing Interpretive Signs: Principles in Practice*, Golden, Fulcrum.
- Barragán, I. (2015), *Interpretación temática para una congruencia discursiva entre los museos de sitio y el patrimonio arqueológico: el caso Xochicalco*, tesis de maestría en museología, México, ENCRYM.
- Bitgood, S. (1988), "Problems in visitor orientation and circulation", en S. Bitgood et al., *Visitor Studies-1988: Theory, Research, and Practice*, Jacksonville, Center for Social Design, pp. 155-170.
- Bitgood, S. (2006), "An analysis of visitor circulation: movement patterns and the general value principle", *Curator: The Museum Journal*, 49 (4), pp. 463-475.
- ____ (2013), *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- Bitgood, S. y Loomis, R. (1993), "Environmental design and evaluation in museums", *Environment and Behavior*, 25 (6), pp. 683-697.
- Bitgood, S., Patterson, D. y Benefield, A. (1988), "Exhibit design and visitor behavior empirical relationships", *Environment and Behavior*, 20 (4), pp. 474-491, documento electrónico disponible en <<http://doi.org/10.1177/0013916588204006>>, consultado el 20 de mayo de 2014.
- Buzan, T., y Buzan, B. (1996), *El libro de los mapas mentales: cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Barcelona, Ediciones Urano.

- Cañas, A. J., Novak, J. D., y González-García, F. M. (2004), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Proceedings of the first International Conference on Concept Mapping, CMC, Pamplona, Spain, Sept. 14-17, 2004.
- Carpman, J. y Grant, M. (2002), "Wayfinding: A broad view", en R. B. Bechtel y A. Churchman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, Nueva York, Wiley, pp. 427-442.
- Costa, J. (1987), *Señalética: de la señalización al diseño de programas*, Barcelona, CEAC.
- Darken, R. P. y Peterson, B. (2015), "Spatial orientation, wayfinding, and representation", en H. Kelly y S. Ken (eds.), *Handbook of Virtual Environments: Design, Implementation, and Applications*, Boca Ratón, CRS Press, pp. 467-492.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (1992), *The Museum Experience*, Washington, Whalesback Books.
- _____ (2000), *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Walnut Creek, Altamira Press.
- Falk, J. H. y Storksdieck, M. (2005), "Learning science from museums", *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12, documento electrónico disponible en <<http://doi.org/10.1590/S0104-59702005000400007>>, consultado el 20 de mayo de 2014.
- Gándara, M. (s. f.), "De la interpretación temática a la divulgación significativa", en *Interpretación del patrimonio cultural* (s. p.), México, ENCRyM/INAH.
- Gándara, M. (ed.). (2009), *Estudio diagnóstico de públicos para Chichén Itzá*, Dirección de Operación de Sitios/INAH.
- Gándara, M. (2014a), "Wayfinding", en M. Gándara y L. Pérez (eds.), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: caso Paquimé*, México, ENCRyM, pp. 15-21.
- _____ (2014b), "Análisis de wayfinding", en M. Gándara y L. Pérez (eds.), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: caso El Tajín*, México, ENCRyM, pp. 20-32.

- Gándara, M. (2014c), "Análisis de *wayfinding*", en M. Gándara y L. Pérez (eds.), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: caso Uxmal*, México, ENCRyM, pp. 20-36.
- ____ (2014d), "Wayfinding", en L. Pérez (ed.), *Metodología para el diagnóstico, monitoreo y evaluación de los efectos de la divulgación en sitios patrimoniales y museos: caso Palenque*, México, ENCRyM, pp. 15-21.
- Gibson, D. (2009), *The Wayfinding Handbook: Information Design for Public Places*, Nueva York, Princeton Architectural Press.
- Golledge, R. G. (1998), *Wayfinding Behavior: Cognitive Mapping and Other Spatial Processes*, Baltimore, JHU Press.
- Jonsson, E. (2002), *Inner Navigation. Why We Get Lost and How We Find our Way*, Nueva York, Scribner.
- Lynch, K. (1960), *The Image of the City*, Cambridge, MIT Press.
- Montemayor, E., Moreno, M. O., Rojas, J. y Gándara, M. (2000), *La comunicación entre el MNA y su público* (Informe versión digital de estudio comisionado por la Coordinación Nacional de Museos), México, INAH, documento electrónico disponible en <<http://www.estudiosdepublico.inah.gob.mx/estudios/2000-2003/la-comunicacion-entre-el-mna-y-su-publico>>, consultado el 18 de febrero de 2015.
- Serrell, B. (1998), *Paying Attention: Visitors and Museum Exhibitions*, Washington, American Association of Museums.
- Tufte, E. R. (1990), *Envisioning Information*, Cheshire, Graphics Press.
- Verenikina, I. (2003), *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*, Faculty of Education-Papers (Archive), documento electrónico disponible en <<http://ro.uow.edu.au/edupapers/381>>, consultado el 29 de marzo de 2015.

4. Cedularios y textos

Silvia Monserrat Ramírez Maruri

Resumen

En virtud de que el museo tiene como labor conservar y exhibir objetos con un valor agregado, el visitarlo lleva consigo una gran expectativa: se espera descubrir algo nuevo o diferente de lo que se aprecia en la cotidianidad. De ahí que los profesionales de museos deban optar por nuevas estrategias que logren una conexión con aquellos que caminan por las salas de estos. Por medio de objetos, imágenes y textos, los diferentes públicos se enfrentan con aquello que los especialistas quieren difundir y comunicar, cuya fascinación debe suavizarse y transmitirse sin merma de los datos concretos que los hace de gran interés para el gremio intelectual. Con base en esa premisa, los textos que el visitante leerá en las exhibiciones deben tratarse desde el presente del espectador, y compartir los motivos que hacen valioso al objeto en la actualidad.

Este artículo, sin entrar en detalles sociológicos y a partir del posicionamiento del público como pieza fundamental para las planeaciones dentro del museo, da un vistazo general a investigaciones de estudios de públicos relativas a los cedularios y textos, trata de conseguir una sinergia entre ellos y señala, a su vez, ciertos puntos de utilidad para todo aquel que escriba, diseñe y piense en exposiciones que generen una experiencia particular y, de esta forma, incidan directamente en la memoria de los visitantes, promoviendo un constante retorno al recinto museístico. Con el fin de obtener los mejores resultados durante y después de la visita al museo, hay que concebir las cédulas como mediadoras entre los objetos y el público, siempre incitando a la interacción en la tríada público-objetos-texto.

Introducción

Cuando el público se adentra en un museo, se encuentra con ciertas piezas que lo llevan a diferentes experiencias de visita, según sus expectativas, intereses, contexto y bagaje personal (Falk y Dierking, 1992), lo que permite que el visitante le atribuya cierto valor a los objetos que se presentan en las salas. Las cédulas y los textos tienen como función ser el mediador inmediato entre el público y los objetos; a falta de algún guía personal, un catálogo, audioguía, etc., las palabras escritas sobre una base son las que acercarán al visitante el contenido de la exposición y le darán explicaciones que comuniquen la importancia, la historia y la esencia de dichos objetos.

Durante la década final del siglo pasado y al inicio de este, se ha propuesto al público como centro de todas las actividades que lleve a cabo la institución museística, esto con la finalidad de atender sus necesidades sociales, físicas y de aprendizaje. Al hablar de cédulas y textos, y en el logro de que, a través de una experiencia favorable, el visitante aprehenda y comprenda los distintos componentes de la exhibición en el museo, el lenguaje juega un papel fundamental.

Al existir un proceso de comunicación en el que el público funge como elemento activo en la recepción y la retroalimentación por medio de sus comentarios y observaciones para la mejora continua del museo, se cumplen los fines de este, establecidos por el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés): “Adquirir, conservar, estudiar, exponer y difundir el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo” (ICOM, 2007, s. p.).

Con base en esta premisa, las cédulas y los textos son parte esencial para la comunicación de las ideas concebidas por el equipo encargado de la elaboración de la exposición. Con el lenguaje correcto y el diseño adecuado, se puede atrapar la atención del público visitante, dejar en su pensamiento nueva información para su

vida cotidiana y establecer una relación entre él y los objetos observados durante su estancia en el museo.

Hay que reflexionar constantemente sobre las cédulas como recursos mediadores, y auspiciar que el tiempo de visita de los públicos constituya una posibilidad de diálogo e intercambio de opiniones fundado en ellas. Por ello, con el objeto de cubrir las necesidades de sus públicos mediante la generación y la estimulación de su interés sobre nuevos aprendizajes, la institución debe estar permanentemente abierta a la evaluación y mejora de los textos que exhibe.

El equipo responsable de la redacción de las cédulas en una exposición debe encontrar la forma de decodificar una idea inicial, formular un mensaje y ponerlo sobre una superficie previamente diseñada para que lo comprenda la mayoría de la gente que se aproxime a ella.

En este artículo se revisará lo que se ha escrito sobre el tema; asimismo, se brindarán algunas recomendaciones para aplicar en los museos donde el profesional que se encuentre trabajando en ellos pueda integrar ideas que deriven en un acercamiento de los distintos públicos al contenido de la exposición. Siempre en acato de las necesidades de los visitantes, el modelo idóneo de las cédulas en una exposición, en vez de rígido, debe ser ágil y consistente (Belcher, 1997, p. 204), pues aquellos ya no deben funcionar únicamente como receptores de conocimiento, sino también como sus productores y participantes.

Cédulas, mediadoras entre visitante y objeto

*La narración de las cédulas puede afectar los sentimientos,
las actitudes y las acciones de los visitantes.*

Joshua P. Gutwill (2006)

De entre varios países, los Estados Unidos tienen la tradición de realizar estudios de públicos en museos, observando los comportamientos de este para una futura relación con el *marketing cultural* y el consumo. Por ello este país resulta un referente del tema.

Por ejemplo, los investigadores Falk y Dierking (1992) toman en cuenta las experiencias previas, durante y posteriores a la visita para contestar algunas preguntas como: ¿Qué hacen los públicos de museos? ¿Por qué se elige visitar un museo y no realizar otras actividades? Ambos proponen una experiencia total, en la cual se involucra lo personal, lo físico y lo social, y se considera, aunque no todos los públicos son iguales, que existen ciertos patrones repetidos en ellos, precisiones que hay que retomar al momento de planear una exposición. “*We can only see what is illuminated at any given instant; nothing else exists*” (Julian Jaynes, citado por Falk y Dierking, 1992); se tienen que encontrar los mecanismos adecuados para que “brille” la información a los diferentes públicos y, así, se alcance la comunicación supuesta. De la misma forma, estos autores aseguran que el encargado de la exposición debe tener la capacidad para predecir la forma en que la gente interactuará con los objetos.

Cédulas en función del visitante

Teniendo en mente la noción de un antes y un después del encuentro del visitante con el museo, y con el propósito de un mayor aprovechamiento y una mejor exposición de herramientas para la comunicación de los contenidos del museo, hay tres cuestiones que no se deben perder de vista cuando se piensa en exponer las cédulas de objetos con carga informativa e interpretativa:

1. Indagar si para el visitante será atractiva la cédula expuesta y se acercará a leerla.
2. Cuestionar si la cédula será entendible para todos los visitantes.
3. Analizar si la cédula cumple con los objetivos de comunicación de información.

Por lo anterior, el trabajador del museo debe considerar la experiencia total del visitante, con el fin de poner en marcha los mecanismos adecuados a sus necesidades de aprendizaje, cumpliendo, desde luego, con su objeto de ser uno de los medios por los cuales se comunica la información de la exposición.

Las cédulas son algo más que solo “dadoras de información”: operan como mediadoras entre el visitante y el objeto, son la luz que da visibilidad a la idea central de la exposición. Son “*story tellers*”, como Kathleen McLean (1996) las ha llamado; son la voz de la exposición; las que hablan de los objetos y de su historia a través del tiempo, del porqué se encuentran dentro del museo y de cuál es su función vital en la sociedad.

Al concebir al público como receptor, se deben prever, asimismo, las condiciones en las que este ingresa para recorrer una exposición. McLean (1996) critica que no se piense en el museo como un espacio incluyente, y que sus exhibiciones se dirijan solo a aquellos que ya tienen un conocimiento previo del tema, eliminando las explicaciones pertinentes para comunicar el mensaje que contiene el museo.

Esta autora analiza las cédulas y considera que hay dos elementos que se deben tomar en cuenta al momento de su conformación: los de comunicación y los de diseño. En los primeros el contenido es lo más importante: debe ser entendible y capaz de comunicar la idea principal, mientras que en los segundos el formato y su fácil lectura —visualmente hablando— llevan al cumplimiento de la comunicación del mensaje (McLean, 1996): tener en mente estos dos aspectos hará mucho más fácil que se establezca un diálogo con el espectador.

Tipos de cédulas

Una cédula puede alentar procesos comunicativos en relación con su mensaje, si al público que visita la exposición se le orienta de forma correcta y amable, así como si se le motiva a la participación e interacción con la información presentada y los elementos expuestos, lo que arroja como resultado la generación de un recuerdo y un aprendizaje útil en un futuro (McLean, 1996, p. 107).

La autora habla de cinco estilos de cédulas: conceptuales, gráficas, interactivas, emocionales y físicas, cada una con una característica en especial. Sin embargo, no debe olvidarse que cada cédula debe tener un propósito compartido y uno en particular, es decir, sea cual sea su estilo, tiene que cumplir su función como cédula introductoria, explicativa, descriptiva, de anécdota, de identificación o de créditos (McLean, 1996, p. 108) y, a su vez, mirar siempre hacia un horizonte común. Así como existe un equipo que formula la exposición con una misma meta, las cédulas conforman un equipo intangible que debe conversar con el público; con esta premisa, se logrará revelar esa gran idea inmersa en el marco de cada muestra.

McLean plantea que “las cédulas deberían empezar con la experiencia actual a la mano” (1996, p. 109), esto con el fin de incluir al espectador y “engancharlo” con la información exhibida, es decir, actuar en todo momento en un contexto en el que la cédula sea parte de la exposición y no permanezca ajena al ambiente. Propone también que las cédulas no deben estar repletas de información, sino, por el contrario, dividirse en párrafos y procurar una lectura amena.

Recursos didácticos en cédulas

El uso de preguntas

En uno de los estudios llevados a cabo en relación con la interacción museo-visitante con las cédulas, de Joshua P. Gutwill (2006), se analiza el comportamiento del público frente a estas en el museo de ciencias Exploratorium de San Francisco, en

“ Con el lenguaje correcto y el diseño adecuado, se puede atrapar la atención del público visitante, dejar en su pensamiento nueva información para su vida cotidiana y establecer una relación entre él y los objetos observados durante su estancia en el museo. ”



► Figura 1. Ejemplo de cédulas como detonadoras de interés. Preguntas como recurso para atraer la curiosidad de los públicos

Fotografía: Óscar Gutiérrez, CNCPC | © INAH, 2015

los Estados Unidos. El autor se cuestiona acerca de la utilidad de incluir preguntas (preguntas con respuesta, preguntas con sugerencias y mixtas: preguntas y sugerencias) en los textos: al observar la reacción de los visitantes ante ellas, se percató de que podrían ser una verdadera distracción para la obtención de conocimiento (Gutwill, 2006) (figura 1).

Ejemplo:¹

- Suggestion: The text gave visitors suggestions of things to try, similar to the original label:
By gently rolling the largest ring, try to get it to stumble around.
- Question: The text asked visitors questions in a challenge format:
Can you get the largest ring to stumble around?
- Question and suggestion: The text posed challenges in the form of questions and then gave suggestions for meeting the challenges:
Can you get the smallest ring to stumble around?
(Try gently rolling it)

En síntesis, advirtió que las preguntas llegan a intimidar a los visitantes. Descubrió que las cédulas híbridas son una buena opción para la guía del conocimiento que se quiere comunicar, pues permiten conducir la visita y, a su vez, hacer partícipe al visitante para que sea él quien construya su conocimiento (Gutwill, 2006).

El investigador concluye que las cédulas han de alentar a la exploración de la exposición presentada en el museo, así como incitar a la participación, al disfrute y a la interacción por medio de un diálogo constante entre recinto y visitante. Con las

¹ Ejemplos de preguntas propuestas por Gutwill, 2006:
Sugerencia: *El texto ofrece a los visitantes de actividades a realizar similares a la cédula original.*
Cuidadosamente gire el anillo más largo, trate de hacerlo coincidir.
Pregunta: *El texto realiza preguntas en un formato de desafío.*
¿Puede hacer que el anillo más grande coincida?
Pregunta y sugerencia: *El texto plantea retos en forma de preguntas y ofrece sugerencias para responder a los desafíos.*
¿Puede hacer que el anillo más pequeño coincida? (Intente girarlo delicadamente.)

preguntas, las cédulas tienen un mayor acercamiento con el visitante, pues además de que hacen posible que reflexione sobre lo que encuentra al recorrer el museo a partir de sus conocimientos, le resulta agradable que se le sugiera alguna posibilidad que ayude a contestar su duda (Gutwill, 2006).

¿Y la lectura de cédulas?

La autora Beverly Serrell (1996) apuesta por evaluaciones de las cédulas para observar si se está logrando la comunicación planteada o no. Estas deben realizarse tanto previamente como durante y después de la exposición. Para ello, Serrell posiciona al espectador como elemento fundamental para su análisis, y como aquel que marca la pauta de todos los posibles cambios que realizar en una cédula. Por ejemplo, mide el tiempo que el espectador toma para leer una de ellas, con el fin de determinar las palabras que deben contener, induciendo a una lectura idónea que brinde la información necesaria para acatar la idea general de la exposición.

Serrell reflexiona, asimismo, acerca del papel del museo, al que concibe como un lugar en el que no solo se va a leer sino también se involucran sensaciones, por lo cual han de tomarse en cuenta todas las motivaciones posibles al momento de pensar en los textos con múltiples conceptos (Serrell, 1996).

Observa a los visitantes y percibe que, aunque parezca que el visitante se encuentra leyendo por completo la cédula, probablemente, debido al tiempo que permaneció frente a ella, solo la esté “escaneando” (Serrell, 1996, p. 127). La autora asegura, a su vez, que entre más cortas y concretas sean las cédulas, el visitante tendrá mayor posibilidad de entenderlas, puesto que las leerá completas.

Recursos gráficos dentro de las cédulas

Serrell propone cuatro sugerencias para que las cédulas sean comprensibles para todos: “acortar el número de palabras, clarificar conceptos, simplificar mensajes y eliminar términos confusos” (1996, p. 129).

Cédulas e imágenes

Si en algún momento se pretende utilizar imágenes en las cédulas, se debe pensar en los dos elementos que las constituirían: imágenes y texto, como detonadores de un mismo propósito, puesto que con esta unión es posible alcanzar un mejor resultado (Serrell, 1996, p. 149). También habría que considerar las asociaciones pertinentes que podrían generarse para llegar a la mente de las personas y hacer que recuerden la información con mayor facilidad (*ibid.*, p. 150).

De acuerdo con Serrell, para la construcción del pensamiento las palabras y las imágenes correctas conforman una “nueva pieza de información” (Serrell, 1996, p. 150) que no debe ser la descripción de la pieza, pues mientras la imagen puede estallar un sinfín de significados para el visitante, las palabras “ayudan a reforzar, clarificar y decodificar la imagen” (*ibid.*, p. 163) (figura 2).

Tipografía

Al tratar el tema de la tipografía de las cédulas, Serrell resalta la importancia de su diseño, puesto que es capaz de desviar o confirmar los conceptos expuestos en ellas. Asegura que “Los redactores necesitan entender al menos lo básico de tipografía y legibilidad” (Serrell, 1996, p. 189). Esto será indispensable si el redactor tiene como intención facilitar el acceso a la información que quiere mostrar por medio de su texto. Como “La legibilidad, la idoneidad, el diseño y efectividad están infuidos por la tipografía” (p. 191), una que fuese incorrecta arruinará incluso el más pulcro y adecuado de los textos. Algunos elementos que la autora menciona para la legibilidad de los textos son: el “tamaño de la letra, el espaciado entre las palabras, entre



► Figura 2. Ejemplo de cómo se complementan texto e imágenes dentro de una cédula
 Fotografía: Óscar Gutiérrez, CNCPC | © INAH, 2015

“Las cédulas son algo más que solo “dadoras de información”: operan como mediadoras entre el visitante y el objeto, son la luz que da visibilidad a la idea central de la exposición.”

las letras, entre las líneas, la distancia, la combinación de colores y la iluminación” (p. 195). Cada uno de estos elementos resulta de gran importancia para que la persona que se detiene en ellos tenga una facilidad de lectura.

Extensión, tipografía y colores

Por su parte, Hooper-Greenhill (1998) afirma que la longitud de las líneas no debe rebasar los 45 caracteres (entre 8 y 10 palabras) y, asegura, no es imprescindible justificarlo. De la misma forma, Serrell (en Mosco, 2012) afirma que la justificación del texto solo a la derecha propicia un ágil cambio de renglón al momento de la lectura.

En cuanto a los colores, Hooper-Greenhill afirma que textos con fondo oscuro y letras claras podrían ser más cansados para el ojo al momento de leer, lo que causa que personas salten de esa cédula a otra que les sea menos conflictiva. Según esta autora, la gente lee de “doscientos cincuenta a trescientas palabras por minuto”, y “el cerebro humano sólo es capaz de retener siete unidades de información con margen de dos hacia arriba o hacia abajo” (Ham y Miller, en Hooper-Greenhill, 1998, p. 180), por lo cual recomienda que una exposición esté dividida solo en esa cantidad de partes, es decir, siete conceptos.

A su vez, sugiere que el texto se escriba con mayúsculas y minúsculas, debido a que una lectura de sólo mayúsculas es cansada, lo que propiciaría que el visitante no diera un correcto sentido a la cédula. Señala que la tipografía adecuada será aquella que es común a la mayoría de las personas, es decir, la que más se ocupa para textos (Hooper-Greenhill, 1998, p. 182).

El espectador en un museo, a comparación de cuando se encuentra leyendo un libro o un catálogo (p. 173), es un ente en continuo movimiento, no se encuentra estático, por lo que el equipo encargado de la exposición debe brindar las condiciones pertinentes para el disfrute de los públicos, haciéndolos sentir parte del contenido y, con ello, generando una exitosa conexión entre ambos.

La cédula en contexto

Para generar una experiencia significativa durante el andar del visitante dentro del museo, lo común y la cotidianidad son fuertes referentes al momento de recordar lo visto en la exposición: “Los visitantes intentan, en ocasiones desesperadamente, relacionar lo que están viendo con sus propias experiencias” (Falk y Dierking, en Hooper-Greenhill, 1998, p. 185). Por su parte, McManus (citada por Hooper-Greenhill, 1998) desarrolla en sus distintos estudios el concepto *eco-textual*, afirmando que las cédulas están relacionadas directamente con el contexto que las rodea, esto es, quedan inmersas en las conversaciones entre los visitantes dentro de las salas de un museo.

Nunca se debe olvidar el vínculo entre la realidad y lo que se expone en un museo. El visitante tiene un contexto y un criterio que se debe considerar para aumentar, eliminar o cambiar elementos dentro de la exposición.

Un ejemplo de la investigación de estos temas se encuentra en el Museo de Grenoble, en el que se observaron algunas cuestiones que tienen que ver con el comportamiento de los visitantes en relación con el contenido del museo mediante entrevistas semidirectas, cuestionarios y entrevistas, obteniendo como resultado que se señalara la peculiaridad de las cédulas por explicar temas que a través de otros medios no se lograría, por lo cual se propone que estas sean lo suficientemente claras para su comprensión por todo tipo de visitantes (Eidelman, Roustan y Bernadette, 2013, p. 218).

El público entrevistado primeramente estuvo de acuerdo con la unión de la información y las palabras exactas para comunicar el mensaje, así como con el diseño de los textos, que les resultó completamente relevante para comprender más acerca del tema expuesto (*ibid.*, p. 218). Así, junto con estas aseveraciones, se señala que los expertos en el tema que trata el museo no asisten a este para comprender más sobre dicho tema, sin embargo, aquellos que no poseen los conocimientos específi-

cos necesitan los textos para complementar la información de lo expuesto. Por ello, se deduce “Más que una confirmación: los escritos de mediación son determinantes para los visitantes no expertos” (p. 225), esto es, las cédulas deben poseer un lenguaje que permita la comprensión para la mayoría de las personas, incluidas las que cuentan o no con un conocimiento previo del tema.

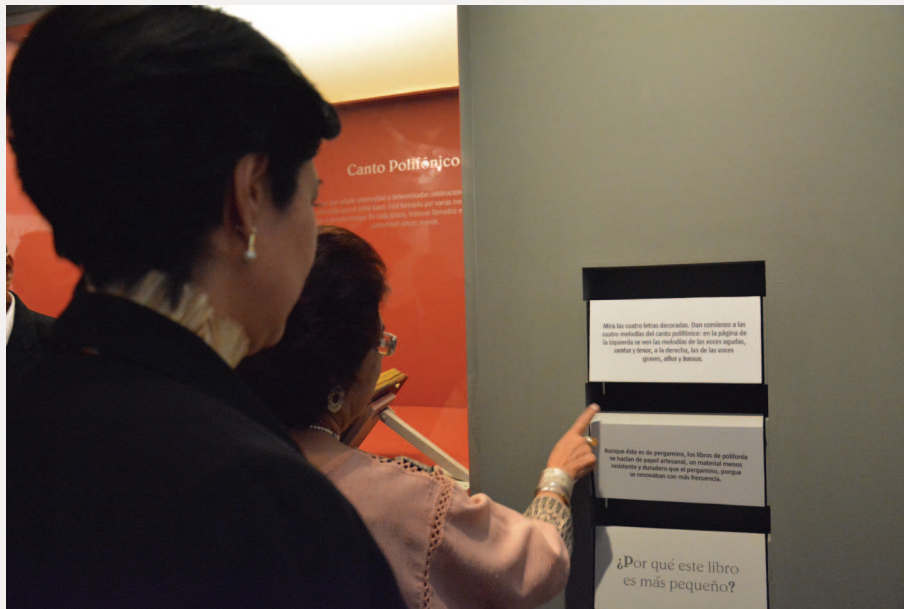
Esto debe ir de la mano de la comprensión e inmersión del contexto del espectador, es decir, el lugar en el que se encuentra la exposición: las creencias, los valores, la forma de vida, entre otras particularidades que caracterizan a la sociedad en la que se encuentra, de forma que se podrán proponer vínculos entre la información y los visitantes que, sin ser expertos en el tema, tengan una relación directa con lo expuesto y sus experiencias diarias (figura 3).

Contexto latinoamericano. Conexión con el espectador

Cédulas interpretativas

En América Latina, por ejemplo, algunas investigaciones se han centrado en asociar de forma significativa cédulas e individuos. Autores como Manuel Gándara Vázquez y Alejandra Mosco (2012) proponen la vinculación directa con el “yo” de los visitantes a través de las cédulas interpretativas, resaltando una nueva concepción tanto del visitante como pieza fundamental en el proceso de formulación de la exposición como de la posición del museo como comunicador de información e ideas a partir del reconocimiento del público como lector activo.

Manuel Gándara (2014) postula que en las cédulas, más que una “señalización” de los objetos patrimoniales, debe existir una “interpretación”, es decir, que no solo se muestre, sino se interprete y se comuniquen los valores por los cuales el objeto obtiene importancia para su conservación; de lo contrario, al usuario no se le plantea, tras su visita, una vinculación directa con el patrimonio.



- ▶ Figura 3. Cédulas en contexto. No solo brindan información del objeto expuesto, sino que lo relacionan con la experiencia de estar frente a él. Véase la pregunta dentro de la cédula: ¿Por qué este libro es más pequeño?, que alude a una comparación con otros objetos expuestos

Fotografía: Óscar Gutiérrez, CNCPC | © INAH, 2015



- ▶ Figura 4. Cédula introductoria del Museo de Sitio de la Zona Arqueológica de Palenque, INAH

Fotografía: cortesía de Alejandra Mosco, 2014

Pensando en estos lectores, se debe considerar la viabilidad de los textos en función de todo aquel que cruce sus ojos frente a ellos. “Toda exposición debe permitir al menos tres lecturas: para especialistas, para el público general y para el público infantil. La redacción de los textos debe ser clara y su vocabulario accesible” (Denver y Carrizosa, 1999, p. 28). Se deben diferenciar los textos de apoyo de la cédula introductoria, pues esta última abre el panorama general para que aquellos, como su nombre lo dice, ayuden a entender los diferentes subtemas que en su conjunto apuntan a una idea concreta. Para su correcta visibilidad, “El tamaño de la letra debe ser de más de 1 cm” (*ibid.*, p. 28) (figura 4).

Conexión con el presente

En un manual museográfico, en que se dan algunas sugerencias para la planeación, el diseño y la comunicación museográfica se afirma que se debe tener una “Conexión con el presente” (Sánchez y Castro, 2014). Esto ayuda a que exista un vínculo más directo entre espectador y texto, logrando transmitir un mensaje, su apropiación y un aprendizaje que se recuerden después de la visita. De la misma forma, consta que la conexión tangible con el presente se relaciona con las circunstancias físicas y abstractas en las que se encuentra el visitante.

En México no se conoce de exhaustivos estudios acerca del tratamiento de las cédulas tomando de referencia al público como elemento primario para su actualización y mejora, por lo cual muchos recintos museísticos fallan en la comunicación de su mensaje; sí existen, sin embargo, algunos acercamientos al tema, lo que ha despertado el interés de las instituciones museísticas por mejorar el diálogo con sus distintos públicos.

Nuevas propuestas han surgido con este paradigma de centrar el trabajo de las cédulas en los distintos públicos con exaltación del nexo con ellos del valor agregado de los objetos para su disfrute y entendimiento. Un ejemplo, ya mencionado, es la tesis que plantea Alejandra Mosco, dirigida por el doctor Manuel Gándara Vázquez,

que propone cédulas en las que la interpretación sea la herramienta más fuerte para comunicar la información de la exposición. Ya Mosco concluiría con la afirmación de que la interpretación temática consiste en retomar los valores del patrimonio que se quieren dar a conocer y elegir los códigos adecuados para extenderlo a los públicos y, así, “crear conexiones intelectuales y emocionales entre el público y el patrimonio, que inspiren la sensibilidad, conciencia y compromiso para su conservación” (Mosco, 2012, p. 128) (figura 5).

Esto va un paso más allá del solo diseño, que produce buenos resultados cuando se enfoca en el contenido basado en la comprensión y la presencia del lector.

También en México surge el interés sobre la importancia de las cédulas en una exposición en el ámbito científico, pues una correcta comunicación con el visitante lo encamina a interactuar con lo exhibido, así como a adentrarse de forma empírica en ese mundo de la ciencia (Berruecos, 2008). Lourdes Berruecos Villalobos afirma que “Las cédulas tienen que aportar información pertinente y puntual puesto que el público destinatario dispone de un tiempo limitado para realizar la visita del museo y se le ofrece la opción de leer múltiples cédulas”; afirma que “El público que se interesa en leer las cédulas está atraído por lo expuesto en el museo y busca comprenderlo mediante la lectura de las mismas” (Berruecos, 2008, p. 212).

En este campo existía la preocupación constante por la necesidad de contar con una guía para interactuar y promover la participación directa del público visitante, la cual ofreciera instrucciones correctas o información correspondiente con los objetos expuestos en el museo. Sin embargo, si se cuenta con cédulas con un contenido, diseño y posición —dentro de la sala de exposición— adecuada, se logra la interacción deseada.



► Figura 5. Detalle de la cédula introductoria del Museo de Sitio de la Zona Arqueológica de Palenque, INAH

Fotografía: cortesía de Alejandra Mosco, 2014

El estudio de los lectores

En un estudio realizado por Héctor G. Riveros y Julián Betancourt (2006), se exponen algunas consideraciones que deben tenerse en los museos de ciencias. Después de haber observado a un grupo de estudiantes asistentes, concluyeron que estos son de dos tipos: los enviados por la escuela y aquellos que, interesados en la ciencia, acuden por voluntad propia. Comentan que los primeros toman las cédulas como “referencia única”; como de ella obtienen toda la información, pasan la mayor parte del tiempo copiándola en algún cuaderno. Esto porque se considera “un importante complemento para la educación formal” (Riveros y Betancourt, 2006, s. p.).² Estos autores afirman que “las cédulas tienen un carácter atrayente, se exige esfuerzo y creatividad en la elaboración de los mensajes” (Riveros y Betancourt, 2006, s. p.), por lo cual, si se desarrollan de forma consciente, se tendrá una buena comunicación con ese público.

En el museo hay movilidad, esto es, los textos no se leen como se hace con un libro (Riveros y Betancourt, 2006), por lo que hay que tener en cuenta, a partir de la observación, la posición del espectador al leer las cédulas: de pie, sentado, caminando, hablando, etcétera.

Como ejemplos de análisis de cédulas en México, existe un estudio realizado en el Museo Nacional de Arte, así como un intento por exhibir una cédula bien realizada. En el primero se llevó a cabo la evaluación de la exposición *El cuerpo aludido*, donde se tomó al público como el punto clave y se observó su comportamiento ante las piezas y las cédulas exhibidas.

² Hecho que ha llevado a algunos museos a retirar los cuadernos a la entrada e invitar al público a buscar el cedulario en internet (por ejemplo, el Museo del Caracol), con el fin de que no se copie toda la información en sala y se tenga otro tipo de interacción. “Museo del Caracol. Cedulario”, documento electrónico disponible en <www.caracol.inah.gob.mx/index.php/cedulario>, consultado el 5 de diciembre de 2014.

El factor de la imposición indirecta del museo como un lugar del saber ejerce cierta carga abstracta sobre sus visitantes, por lo cual ha de tenerse cuidado con la información que se maneje en las cédulas: en ellas debe existir coherencia y concordancia con una idea concreta que aparezca como constante en la integridad de la exposición y sea visible por cualquiera que la recorra (Schmilchuk y Rosas, 2006).

Durante la investigación de Schmilchuk y Rosas se tomaron en cuenta varias opiniones de los visitantes, de modo que se apreciaron cabalmente los errores y aciertos de la museografía y se llegó a conclusiones tales como que los visitantes perciben de distinta forma la existencia de las cédulas, pues al final son ellos, dependiendo del interés por el que están en la exposición, quienes se acercarán o no a leerlas.

Ambas investigadoras afirman que las cédulas deben responder de forma armónica no solo a la museografía sino también a las dudas que le surjan al visitante, así como fungir como una posible guía para realizar su recorrido. En consecuencia, toman en cuenta tres factores muy importantes al momento de pensar en las cédulas de una exposición: “Ubicación, extensión y contenido”. Dentro de la primera se encuentran la iluminación y la posición frente al lector; la segunda alude a si es corta o larga, si la cédula se lee rápidamente o no, y el tercero, el contenido, aborda el lenguaje y las palabras precisas para la correcta transmisión de la información expuesta (Schmilchuk y Rosas, 2006, p. 12).

En lo que se refiere al público, distinguen cinco tipos de lectores: el —llamémosle así—: solo lector, que utiliza las cédulas como una guía para su exposición; el lector selectivo, cuya interacción con las cédulas consiste en tomarlas únicamente cuando le surge alguna duda que desee aclarar al momento de observar las obras; el lector no activo, es decir, aquel al que, por carecer del hábito de la lectura, las cédulas no le representan un elemento vital para su recorrido, y, por último, el lector en conflicto, al que le impone el estar ante una cédula por temor a no comprender lo que en ella está escrito, además del no lector, aquel que no obstante que carece del hábito de la lectura, le resulta interesante el tema de la exposición (*ibid.*, pp. 17-20).

Estas proposiciones y observaciones acerca de la tipología de los lectores de cédulas configuran un área de exploración muy importante para el museo, pues ya no se observan los distintos tipos de cédulas como lo más importante de una exposición, sino los distintos públicos y su interacción con ellas, respondiendo a las preguntas ¿quién lee las cédulas?, ¿cómo las leen?, ¿cómo se da la interacción con el contenido de las cédulas? La correcta sinergia ente el contenido y el continente de las cédulas es imprescindible para la correcta transmisión del mensaje, adaptándose a la variedad de las necesidades de los lectores (Schmilchuk y Rosas, 2006).

Como es imposible hacer cédulas para cada uno de los lectores, se tiene que encontrar el punto neutro que atienda las necesidades de la mayoría. De la misma manera, como esos lectores no leerán todas, hay que establecer relaciones entre cada una de ellas para que, si bien no se dependerá de leer todas y el mensaje se entenderá aun si solo se lee una, el visitante quede motivado para leer las posteriores, comprensibles en su conjunto. A esta cuestión se le ha llamado *hipertexto*: hace referencia al mensaje implícito en las cédulas en zonas arqueológicas y museos, donde, sin importar el orden en el que se lean, debe entenderse la idea principal (Gándara Vázquez, en Mosco 2012, p. 432). Lo anterior permite establecer un vínculo de sentido que propicie la generación de nuevas ideas y/o percepciones sobre el tema expuesto. En suma, si se elige leer solo una cédula, esta tiene que dejar en el individuo alguna idea relacionada con la exposición que pueda emplear en un futuro, ya sea en una conversación, en algún proyecto, tarea, etc.; los intereses de los lectores, aunque diversos, siempre apuntan hacia la busca de algún conocimiento nuevo dentro de la exposición.

Son los lectores los que tienen que ser analizados y escuchados, y adecuar todas las características de las cédulas para su correcta composición nos lleva a pensar en la inclusión como factor imprescindible al momento de producirlas. Al hablar de inclusión en los museos encontramos, entre otras posibilidades, los museos comunitarios, los cuales, como su nombre lo dice, trabajan con la comunidad; en ellos las

cédulas y los textos no deben estar alejados de la comunidad a la que le hablan, ni actuar de manera independiente, exclusiva y ajena, sino mantener la línea de integrarse en un conjunto que tiene un mensaje que comunicar.

Las cédulas como equipo

La propuesta en los textos y las cédulas es formar parte de un sistema integral en cuyos contenidos esté inmersa la sociedad, ya aportando símbolos y signos que refuercen su identidad, ya sintiéndose parte de lo que en ellas está escrito: “Un factor importante del texto museográfico comunitario es la integración del contexto en el texto” (González, 2002, p. 12). Esto dará como resultado una mayor apropiación de la información presentada dentro de la institución museística (González, 2002). En México son varios los casos de museos de este tipo donde se busca que la comunidad forme parte de la composición de esta información, provocando su inclusión, interés y, como beneficio adicional, la difusión del inmueble.

Un gran acercamiento por parte de instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) fue la evaluación y ejemplificación de una correcta cédula; en un apartado de la *Gaceta de Museos*, se hacen mención especial a “La cédula del mes”, con el fin de subrayar los aciertos en su elaboración y presentación.

Un ejemplo es la cédula introductoria del Museo de Sitio de la Zona Arqueológica de Palenque, pues, se asegura, contiene los datos precisos para la comprensión del lugar desde el inicio de su visita. En este artículo, Manuel de la Torre Mendoza propone que, “al elaborar una cédula museográfica, es necesario tener en mente tres factores: la información disponible sobre el tema, el contenido del museo (su colección, su discurso y su concepto) y el público lector” (2004, p. 27), por lo que la cédula de introducción debe estimular al público a hacer su recorrido con mayor entusiasmo por descubrir lo que se le va a mostrar. Sin embargo, acotando los términos anteriores, es pertinente invertir los factores, posicionando en primera instancia al público y, a partir de él, la forma en la que a través de las cédulas se maneja el contenido del museo y la información disponible sobre el tema.

“La cédula del mes” mencionada en el texto es:

Bienvenidos a Palenque, una ciudad maya del periodo Clásico

Palenque, una de las ciudades mayas más importantes del periodo Clásico (250 a 900 d. C.), fue la capital de una poderosa dinastía que gobernó extensas regiones de los actuales estados de Chiapas y Tabasco. Sobresalió por la calidad de sus obras arquitectónicas y escultóricas, además de las numerosas y bien conservadas inscripciones glíficas que han aportado información invaluable para comprender la historia de esta cultura.

Este museo alberga los objetos recuperados en las excavaciones realizadas durante el último siglo y medio en la antigua ciudad y están agrupados de acuerdo con el edificio o conjunto arquitectónico en que fueron encontrados. De esta forma, y gracias al trabajo de los especialistas, podemos dar una mirada a las actividades rituales, políticas y cotidianas de los palencanos.

Esperamos que la visita a este museo les brinde la oportunidad para comprender el significado y el uso de las diversas construcciones de la zona arqueológica —declarada patrimonio cultural de la humanidad—, así como para apreciar la grandeza alcanzada por los mayas.

Gaceta de Museos, tercera época, junio-septiembre de 2004, núm. 32, Conaculta-INAH, México

Como se puede observar, se le habla directamente al público y se le invita a acercarse a la información sobre la cultura maya a partir de su visita al Museo de Sitio de la Zona Arqueológica de Palenque. Asimismo, la cédula da breves datos que inspiran a adentrarse en esos objetos descubiertos, despertando el interés del conocimiento y comprensión de esta cultura en el futuro.

Tal vez esta nominación de “La cédula del mes” estimule a más instituciones a la formulación idónea del contenido de sus cédulas, estableciendo diálogos entre lo que se está exhibiendo y la información de estas, concebidas ya no como entes aislados, sino como un equipo que en sinergia comunica ideas concretas a los diferentes públicos.

Recomendaciones

Aunque aún hay muchas fuentes por revisar, con base en las investigaciones citadas previamente concluyo con algunas recomendaciones que todo redactor-diseñador de cédulas debe tener en cuenta al momento de comenzar con el proceso de producción de estas en una exposición.

El equipo dentro de los museos, además de ser multidisciplinar, debe colaborar en conjunto para interactuar eficientemente con sus públicos. En cada institución el trabajo en equipo siempre es importante, pues de esa forma ninguno de los que participan en el proceso de la exposición es ajeno al contenido, ni a su línea discursiva, lo que se ve reflejado en un trabajo de buena calidad en cuanto a la comunicación directa y retroalimentada con el público visitante.

Aunque las cédulas se separan en contenido y diseño, ambas áreas deben estar en completa unión. La prueba y error los llevará a la asertividad al momento de concretarlas en la exposición.

Redacción y comunicación de ideas

- Tener una idea principal y regresar a ella cada vez que sea necesario. Partir de lo general a lo particular, lo que lleva al visitante a ir descubriendo nuevos caminos que le permiten recordar mayores detalles de la exposición sin perder la idea principal de la exposición
- Si se pretende incluir preguntas en las cédulas, siempre deben ir acompañadas por una sugerencia que despierte la curiosidad y la motivación del visitante por experimentar, conocer y aprender lo que se le propone
- El contenido expresado en las cédulas debe ser completamente entendible, es decir, se debe tener en cuenta el público meta; sin embargo, se debe usar vocabulario común para todo tipo de público
- Hay que emplear frases atractivas, que sean fáciles de recordar, retengan la atención del visitante y le parezcan interesantes para comentar en el momento de su visita o posterior a ella
- Cada cédula propuesta debe tener un propósito en particular; cada una debe ser entendible por separado y, en conjunto, constituir un mensaje común: el de la exposición

- La información tiene que ir acompañada por las palabras exactas y comprensibles, pensadas y formuladas en el mismo camino del proceso de producción de la exposición
- La cédula debe comprender al visitante para que la comprenda. Es decir, el equipo debe crearse en cuestionamiento y reflexión del público
- Clarificar conceptos, simplificar mensajes y eliminar términos confusos (Serrell, 1996)

Diseño

- Si se utilizan palabras e imágenes, siempre han de usarse aquellas como apoyo de estas y no la imagen como apoyo del texto, pues, de lo contrario, estará indicando por sí misma que el texto no se entiende
- El tamaño de la letra debe ser de más de 1 cm. Es la medida adecuada para una buena lectura, no solo para “escanear” el texto (Denver y Carrizosa, 1999)
- El tipo de letra que se utilice tiene que ser común para la gente, como Arial, Helvética o Gill Sans (Hooper-Greenhill, 1998)
- Relacionar las cédulas ya sea con imágenes tangibles o imágenes abstractas que colaboren a un mejor recordatorio de la información por parte de la gente
- Pensar en las cédulas como parte esencial de la exposición; a pesar de que se trabajan de manera particular, siempre forman parte de un equipo donde, junto con más elementos, dan uno o más mensajes
- La longitud de las líneas no debe rebasar los 45 caracteres, esto es, entre 8 y 10 palabras (Hooper-Greenhill, 1998)
- Utilizar fondo claro con letras oscuras, en vez de un fondo oscuro con letras claras, facilitará la lectura y evitará el cansancio en el proceso. El fuerte contraste favorece la lectura por parte del visitante, pues no se mimetiza la letra con el fondo, causando confusiones
- Acortar el número de palabras (Serrell, 1996). Aunque el discurso sea bastante extenso, hay que encontrar la manera de decir mucho con pocas palabras y no utilizar muchas para que al final no se diga nada en concreto

Consideraciones finales

Por razón de que el público es el principal motivo por el que se realiza una exposición dentro de un museo, se debe tener compromiso con la forma en que se comunican los contenidos, lo que obliga tanto a prestar atención a las diversas experiencias de los visitantes al recorrer el espacio expositivo como a ubicar las necesidades que se pueden cubrir desde los ámbitos museográfico y museológico.

Al pensar en el cederario, la exposición debe considerarse como un trabajo en equipo: todas aquellas manos que intervengan en el proceso de investigación, curaduría, museografía —entre otros departamentos involucrados desde la concepción de aquella, el proceso de montaje, su inauguración, la recepción por parte de los públicos, hasta el cierre— deberán estar al pendiente de lo que ocurre en la muestra. Puesto que una buena comunicación debe ser principio fundamental para la formulación de la exposición, su idoneidad se verá reflejada en la medida de la sinergia en la que interactúen los objetos, las imágenes y los textos, lo que determinará, a su vez, la experiencia del visitante. Todo el trabajo debe orientarse hacia la comodidad y comprensión de este, por lo cual hay que observar cómo se comporta y cuál es la forma de aprehensión de los contenidos, así como encontrar el camino adecuado para comunicarlos.

Se trata, en resumen, de ir de la mano con el visitante construyendo contenidos en conjunto y no por separado; propiciar que el museo siga en constante evolución y no se estanque en un remolino de teorías en las que solo el especialista se ve involucrado.

Por lo anterior resulta sumamente importante corroborar que la tríada público [o comunidad]-objetos-texto se visualice como un ciclo cuyo principio y fin indican oportunidades ante nuevos aprendizajes en torno de los distintos temas dentro de las instituciones, resaltando qué recursos, como las cédulas, tienen el potencial de despertar interés y curiosidad sobre la información expuesta en el museo, e in-

cidan directamente en que las experiencias sean significativas para las distintas realidades de los visitantes.

En México son pocos los museos que se han preocupado por realizar estas prácticas; el atreverse implica un estado de riesgo que se debe correr para proponer lo que antes no se ha visto en los museos de historia, ciencia, arte, etc. Se trata de experimentar en ellos y preguntar a la gente: ¿Qué siente? ¿Qué entiende? ¿Cómo le gustaría ver lo que se expone? ¿Qué propondría?

De esta forma se asegura un futuro incluyente, en el que los museos son aceptados por los públicos por razón de que los públicos son aceptados en los museos.

Bibliografía

- Belcher, M. (1997), *Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo*, Gijón, Trea.
- Berruecos, M. L. (2008), “La reformulación en cédulas de divulgación científica”, *Anuario de Investigación, 2007-UAM-X*, México, pp. 211-232, documento electrónico disponible en <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/278-4267igo.pdf>, consultado el 21 de noviembre de 2014.
- Denver, P. y Carrizosa, A. (1999), *Manual básico de montaje museográfico*, Bogotá, Museo Nacional de Colombia, División de Museografía, documento electrónico disponible en <http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/manual_museografia.pdf>, consultado el 15 de noviembre de 2014.
- Eidelman, J., Roustan, M. y Goldstein, B. (2013), *El museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*, Buenos Aires, Ariel (Arte y Patrimonio).
- Falk, J. H. y Dierking, L. (1992), *The Museum Experience*, Washington, Whalesback Books.
- Gándara, M. (2014), “El INAH y la socialización de los valores del patrimonio en sitios arqueológicos: un breve repaso histórico”, *Gaceta de Museos*, núm. 58, México, pp. 32-37, documento electrónico disponible en <<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/gacetamuseos/article/view/559/523>>, consultado el 24 de noviembre de 2015.
- González, L. (2002), *Discurso semiótico de la identidad en los museos comunitarios de Oaxaca*, México, ENAH, documento electrónico disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/351/35102505.pdf>>, consultado el 20 de noviembre de 2014.
- Gutwill, J. (2006), “Labels for open-ended exhibits: using questions and suggestions to motivate physical activity”, *Visitor Studies Today. A Publication of the Visitor Studies Association*, 9 (1), documento electrónico disponible en <http://www.exploratorium.edu/vre/pdf/Gutwill_Labels.pdf>, consultado el 6 de marzo de 2015.

- Hooper-Greenhill, E. (1998), *Los museos y sus visitantes*, Gijón, Trea.
- ICOM (2007), “Definición del museo”, documento electrónico disponible en <<http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1>>, consultado el 2 de noviembre de 2015.
- McLean, K. (1996), *Planning for People in Museum Exhibitions*, Washington, Association of Science-Technology Center.
- Mosco, A. (2012), *Metodología interpretativa para la formulación y desarrollo de guiones para exposiciones*, tesis de maestría, México, ENCRyM.
- Riveros, H. y Betancourt, J. (2006), *El público y los museos de ciencias. Algunas consideraciones*, San José (s. p.), documento electrónico disponible en <<http://www.cientec.or.cr/mhonarc/redpop/doc/msg00026.shtml>>, consultado el 25 de enero de 2015.
- Rosas, A. y Schmilchuk, G. (2006), “Exponer comunicando. Evaluación de dispositivo de interpretación de la exposición *El cuerpo aludido* (Museo Nacional de Arte, 1999)”, *Discurso visual, Revista Digital, Addenda 13*, Cenidiap/INBA, documento electrónico disponible en <books.google.com.mx/books?id=sg9ufwmdo40C>, consultado el 21 de noviembre de 2014.
- Sánchez, C. A. y Castro, B. D. (2014), *Buenas prácticas en la planeación, diseño y comunicación museográfica*, Bogotá, Ministerio de Cultura.
- Serrell, B. (1996), *Exhibit Labels. An Interpretive Approach*, Walnut Creek, Altamira Press.
- Torre, M. de la (2004), “La cédula del mes”, *Gaceta de Museos*, tercera época, junio-septiembre, núm. 32, México, Conaculta-INAH, documento electrónico disponible en <<http://www.ilam.org/ILAMDOC/gacetademuseos/32.pdf>>, consultado el 20 de noviembre de 2014.
- Walker, K. y Tallon, L. (2008), *Digital Technologies and the Museum Experience*, Walnut Creek, Altamira Press, 56 pp., documento electrónico disponible en <http://www.lkl.ac.uk/people/kevin/book_chapter7.pdf>, consultado el 25 de noviembre de 2014.

5. Audioguías y dispositivos móviles. Su uso en los museos

Monserrat Narváez Naranjo

Resumen

El avance de la tecnología introdujo en el museo audioguías y dispositivos móviles para mejorar la visita de los públicos, si bien el uso de estas herramientas ha despertado algunas dudas sobre los cambios en la experiencia del visitante. Algunas de las preguntas planteadas versan, entre otros temas, sobre la interacción entre visitantes, la atención prestada a la exposición, el aprendizaje, la dificultad para usar estos dispositivos, los beneficios, los obstáculos.

Este artículo presenta los principales estudios de públicos que se han realizado a escala internacional acerca de la utilización de tales apoyos, así como algunas consideraciones que deben hacerse en caso de emprender proyectos que los involucren. Los estudios a los que me refiero han encontrado que, en efecto, los dispositivos mencionados permiten mejorar la experiencia, en tanto no incomoden al visitante y se tenga claro el público al que se dirigen, el propósito de los mismos y el equilibrio entre estos, la exposición y la interacción con otros visitantes. La implantación de estas herramientas requiere: un estudio de públicos previo para conocer su alcance; pruebas piloto para mejorar y modificar los dispositivos, y redes de apoyo interinstitucionales. Los dispositivos deben dar libertad para crear una visita de acuerdo con las preferencias del público pero, a la vez, estar en consonancia con el discurso planteado para aquella, además de tener un *software* de uso fácil.

Para el caso de México no se encontró ningún estudio publicado sobre el empleo de estos dispositivos; no obstante que ya están disponibles en algunos museos, hay un atraso de su incorporación en comparación con otros países, y se concluye que es necesario desarrollarlos con el fin de mejorar la experiencia del visitante.

A manera de introducción: las audioguías y dispositivos móviles llegan al museo

La historia de la introducción de los sistemas de audioguías en los museos inició hace más de 50 años, y ha evolucionado de los sistemas de casete a la memoria RAM digital, los sistemas MP2 y, más todavía, los sistemas MP3. En este ámbito, el Museo Stedelijk, en Ámsterdam, fue de los primeros en usar, en 1952, una guía de mano para sus exposiciones; casi un decenio más tarde, en 1961, el Museo de Historia Natural de los Estados Unidos adoptó el uso de audioguías, mientras que el Louvre hizo lo propio en 1970 (Kamal, Petrie y Power, 2011).

Durante los primeros 35 años de utilización de este tipo de elementos, Proctor y Tellis (2003) identifican dos cambios significativos: el paso a los casetes, en 1980, que redujeron el tamaño de los dispositivos, y el cambio, en 1994, de los sistemas análogos a los digitales. Estos últimos permitieron tener una mayor duración de las visitas, antes constreñidas a 45 minutos como máximo.

En los años noventas, los visitantes fueron capaces de elegir sus propias rutas, escuchar tanto como quisieran o elegir ya el idioma de su preferencia, ya visitas especiales para audiencias específicas (Proctor y Tellis, 2003). Uno de los pioneros en introducir dispositivos multimedios fue el Proyecto de Experiencia Musical en Inglaterra, en 1995, mientras que en el 2002 la Tate Gallery, en el mismo país, puso a disposición de sus visitantes el primer dispositivo portátil mediante un proyecto piloto que culminó en el 2005 con un plan comercial (Tallon y Walker, 2008, p. 4).

Desde entonces la tecnología ha avanzado a pasos agigantados, con lo que actualmente está muy difundido el uso de dispositivos móviles como iPads, Palms y celulares con programas predeterminados para visitas guiadas, selección de obras en específico para buscar en la exposición del museo, elección de diversas capas de información, entre otros, que tienen como propósito mejorar la experiencia del visitante. Las audioguías hoy por hoy se han modificado para que el público salte pistas, controle más su visita y obtenga mayor información, dependiendo de sus gustos.

El uso de estos dispositivos levanta algunos cuestionamientos sobre la forma en que afectan la visita de los públicos y en que las personas aprenden, así como acerca de la interacción entre ellas y el museo, los cuales se ha buscado responder por medio de diversas investigaciones.

Algunos hallazgos de los estudios de públicos y los dispositivos móviles

Primeras aproximaciones

De forma general, se han realizado estudios enfocados en analizar la penetración de la tecnología en los museos para responder, entre otras, dudas como: ¿Cuántas y qué tipo de personas que visitan los museos usan tecnologías móviles de celulares? ¿Para qué actividades emplean esta tecnología? ¿Estarían dispuestas a utilizarla en el museo?

Lo anterior sirve como un marco de referencia tanto para conocer al público para el cual se crean estos dispositivos como para delimitar las características que estos deben tener y, en general, conocer las posibilidades de éxito de este tipo de guías.

Cabe mencionar que estos análisis, que resultan cruciales para cualquier institución interesada en implantar dichas herramientas, deben considerarse como uno de los primeros pasos.

En virtud de que no se hallaron referencias sobre el tema para el caso de México, a lo largo del texto se hará mención a las experiencias en diversos países del extranjero en los que ha habido una más amplia investigación y desarrollo de proyectos sobre el uso de estos dispositivos, especialmente en los Estados Unidos e Inglaterra.

En el 2012, la American Alliance of Museums (AAM, Alianza Americana de Museos) de los Estados Unidos, en conjunto con la Asociación de Museos en Inglaterra y la empresa Fusion: Research and Analytics, realizó un estudio sobre el uso de la tecnología dentro de los museos, ya sea a través de dispositivos provistos por la institución, o bien propiedad de los usuarios, o en un esquema mixto (dispositivos propios, y otros dados por el museo). Dicha investigación se basó en una encuesta en línea aplicada en los meses de enero y febrero del 2012, y se consiguieron 1037 respuestas de la AAM y 471 de Inglaterra, cifras que representan a 740 museos en el caso del primero y 386 del segundo.

El estudio encontró que la tecnología más popular en los museos son los códigos QR, los *tours* escuchados con los celulares de los propios visitantes, así como el tradicional *audio tour* del museo (Petrie, Katz y Atkinson, 2012, p. 41). Analizó también la oferta que actualmente ofrecen los museos en términos de audioguías y *tours* en dispositivos móviles. Los resultados principales de este estudio detallan que solo 4 de cada 10 museos en los países mencionados ofrecen algún tipo de *tour* basado en la tecnología (Petrie, Katz y Atkinson, 2012, p. 41).

Por otro lado, el propósito principal encontrado para desarrollar este tipo de estrategias era atrapar al visitante y satisfacer, por medio de dispositivos móviles, sus demandas de recorridos. A la par, los programas desarrollados estaban centrados en una población joven menor de 25 años, y en gente entre los 25 y 54 años. Se estableció, así, que hay grandes áreas de desarrollo y oportunidad para la implantación de estas tecnologías en los museos. El estudio señala igualmente el interés de la población joven por usar estas herramientas dentro del museo (figura 1).



► Figura 1. Turistas en el salón del Museo Pergamon en Alemania
Fotografía: Pio3 Shutterstock.com

“ El uso de audioguías y dispositivos móviles puede ser un gran atractivo para públicos que actualmente no visitan el museo, así como una gran oportunidad para establecer alianzas entre diversas instituciones y con la industria privada. ”

Las personas usan la tecnología en la vida diaria para mejorarla y hacerla más fácil, lo cual no tendría que ser diferente para el mundo de los museos. En Londres se han realizado estudios que muestran las expectativas de los públicos sobre la tecnología en los museos (Lewis, 2013; Wilson, 2004). Las entrevistas y las encuestas han revelado que aquellos son optimistas ante el uso de estas tecnologías no solo durante sus visitas culturales sino también para conocer los programas creados por los museos.

Lewis (2013) encontró que a los visitantes les gustaría contar con programas que les muestren la música de otro tiempo, fotografías de los objetos en su contexto antes de ser llevados al museo, así como, en el caso del arte, escuchar entrevistas a los creadores. Al mismo tiempo, las encuestas reflejan que los visitantes esperan, además, que el uso de estas aplicaciones pueda hacerse desde sus hogares (Lewis, 2013), lo que indica que ya se tiene un público cautivo al cual no hay que “convencer” sobre el uso de esta tecnología sino, por el contrario, ya la esperan e incluso la demandan. Ya que actualmente gran parte de la población vive inmersa en la tecnología y espera que las instituciones culturales, al ritmo de esta, ofrezcan algo más allá de una visita guiada, se debe aprovechar esta área de oportunidad.

De forma general, Fleck (2003) establece que los visitantes aprecian las siguientes mejores cualidades de los aparatos electrónicos en el museo:

- Dar información más detallada de las exposiciones
- Ayudar a los visitantes a comunicarse con otras personas
- Grabar/guardar información para después
- Guiar a los visitantes en las exhibiciones
- Dar sugerencias sobre cómo operar las exhibiciones

De esta manera, se ha encontrado en los públicos una gran expectativa respecto de que se diseñen y usen estos programas dentro del museo.

No obstante, el uso de la tecnología también despierta dudas e inquietudes en las generaciones que no están familiarizadas con ella. El grupo sobre el cual existen numerosas preocupaciones, y que ha reportado tener dificultades en los programas pilotos para el uso de nuevas tecnologías, corresponde al de los adultos mayores (Proctor y Tellis, 2003). Por el contrario, los grupos de edad menores a los 55 años muestran mayores facilidades e interés en usar este tipo de dispositivos, pues, insisto, ya los emplean en su vida diaria. Valga como anotación al margen que, como se verá más adelante, el desarrollo de estos dispositivos debe hacerse enfocando claramente el público objetivo y, para no abrumarlo, teniendo en mente la sencillez.

¿Cómo las audioguías modifican las visitas en el museo?

De forma específica, se han desarrollado estudios que analizan minuciosamente aspectos como la extensión y estructura de la visita, la densidad de información proporcionada por las audioguías, los efectos que causa el uso de estos dispositivos en la interacción social y el aprendizaje, las dificultades técnicas de los aparatos y la comprensión de su uso por parte de los visitantes, así como las expectativas que los usuarios se forman sobre estos dispositivos (figura 2).

Uno de los temas que más genera discusión cuando se plantea el uso de dispositivos móviles para las visitas a museos es el de los efectos que pueden tener en la interacción social (Crowest, 1999; Fleck, 2002; Laursen, 2011; Novey y Hall, 2005; Woodruff, 2001, 2002). Para ello se han hecho estudios en países como los Estados Unidos y Dinamarca que utilizan diversos aparatos o formatos de programas con el fin de encontrar el que mejor se adapte para permitir al visitante conocer el sitio, hacerse de la información principal y, a la vez, interactuar con sus acompañantes.

Desde finales de la década de 1990, los estudios de públicos encontraron cómo las audioguías modificaban la experiencia del visitante. Richard Crowest aplicó a 99 personas un estudio de observación en la Galería Nacional de Londres. En ese momento las audioguías se usaban en CD poniendo el número de pista según el objeto que



► Figura 2. Interacción social para aprendizaje en museos
Fotografía: Popova Valeriya

les interesaba, el cual se indicaba en la exhibición. Dicho estudio dio con que las personas que usaban las audioguías pasaban más tiempo frente a las pinturas, se acercaban o alejaban para ver detalles y dimensiones sobre las que se les hablaba (Crowest, 1999, p. 5).

Ya desde este momento se hablaba de la opción de dar al público mayor libertad para elegir qué escuchar y no forzarlo a tener visitas lineales, pues muchos visitantes mencionaron durante la entrevista posterior su molestia por no poder saltar pistas. Sin embargo, no se contaba entonces con la tecnología necesaria para hacerlo. Por otro lado, las entrevistas revelaron que la interacción era importante para el visitante, pues se evaluó como algo positivo el que las grabaciones tuvieran diversas pausas, para, así, tener tiempo de platicar y comentar con el grupo.

Algunos estudios más, por su parte, han examinado el posible aislamiento que genera usar las audioguías con audífonos. Concretamente, se ha revisado si la utilización de estos dispositivos impide que los visitantes se pongan de acuerdo con sus acompañantes o escuchen lo que dicen.

Woodruff (2001) encontró que quien acude al museo necesita o exige tener un equilibrio entre el uso del dispositivo, el espacio que visita y sus acompañantes. Las entrevistas y observaciones realizadas a los visitantes durante un estudio (Fisher, 2004) encontraron que las bocinas eran la mejor manera de difundir la información entre ellos, ya que simultáneamente podían comentar con sus acompañantes y escuchar la misma información simultáneamente.

No obstante, también el uso de bocinas para difundir la visita puede cuestionarse: una investigación realizada en Dinamarca descubrió que estas llegan a molestar la visita de otras personas que no usan la audioguía, generar eco entre los miembros de un mismo grupo que no haya empezado el *tour* al mismo tiempo o impedir que las personas se muevan libremente (Laursen, 2011, p. 6).

En este sentido se han realizado estudios sobre otros dispositivos, como el llamado *Sotto Voce*, en los Estados Unidos, con el que las personas escuchan por un lado la guía y por el otro pueden poner atención a su acompañante (Woodruff, 2002, p. 3). Para estas investigaciones fue de gran importancia aplicar estudios comparativos con visitantes que usaban los tradicionales audífonos, así como bocinas que los obligaban a permanecer juntos para que todos los acompañantes escucharan la información.

Mediante la observación, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la grabación de las conversaciones, Woodruff (2002) halló que los visitantes exigen una mayor movilidad para llevar a cabo su visita y una interacción tanto con sus acompañantes como con el medio que observan. En este sentido, entre más control tengan sobre lo que escuchan, cuándo lo escuchan y el tiempo para compartir con otros, el dispositivo gozará de una mayor aceptación.

Sin embargo, en ese mismo país otros análisis han concluido que el uso de audioguías no tiene un efecto importante, ni impide al ciento por ciento la interacción (Novey y Hall, 2005, p. 260). El llevado a cabo en el Parque Nacional de las Cavernas de Carlsbad, en Nuevo México, pregunta sobre el efecto del uso de audioguías en el aprendizaje, el tiempo invertido en los espacios de exhibición, así como el efecto de aquellas en el comportamiento de lectura y la actitud general de los usuarios sobre el *tour* (Novey y Hall, 2005, p. 260).

Realizado por medio de un cuestionario autoadministrado antes y después de la visita, y la observación de los visitantes a través de un método comparativo con aquellos que no usaban audioguía, el estudio probó que no hay mayor aprovechamiento en el aprendizaje si se utilizan las audioguías y, a la vez, que estas no obstruyen en un grado importante la interacción, pues en general los participantes vieron el *tour* de una manera positiva (Novey y Hall, 2005, p. 260).

A estas investigaciones, que si bien se llevaron a cabo en un escenario diferente del propio de un museo, las apoyan otras realizadas en instituciones museales de los Estados Unidos e Inglaterra (Smith, Waszkielewicz y Tinio, 2008; Rudman, 2008; Walker, 2008). Estudios efectuados en los museos Americano de Arte Whitney, Juicio y de Arte Metropolitano demuestran, por entrevistas y encuestas, que los visitantes aceptan las audioguías, no les parecen impersonales y, según su sentir, no limitan la interacción entre sus acompañantes. Lo anterior, siempre y cuando los dispositivos den libertad al usuario de manera que este controle la visita mediante pausas (Smith, Waszkielewicz y Tinio, 2008, p. 235). Se piensa, así, que el desarrollo de cualquier dispositivo para ser usado durante la visita debe propiciar un equilibrio entre la atención que el visitante presta a sus acompañantes y a la exposición.

Las audioguías y su influencia en el aprendizaje y la atención

En este mismo tenor, se ha dado énfasis en el efecto potencial de las audioguías en el aprendizaje en los museos. En el 2003, Manning y Sims (2004) realizaron en el Museo de Arte de Blanton, en la Universidad de Austin, Texas, un examen de la viabilidad e impacto de las tecnologías móviles en el aprendizaje en el museo. La pregunta principal que lo orientaba fue: ¿Los dispositivos portátiles mejoran el aprendizaje de los visitantes o los distraen y reducen su cuidadosa observación y pensamiento crítico? Esto se hizo con la evaluación del iTour, que es una guía de mano interactiva. La información se recolectó en los datos de entrevistas escritas, observaciones, pruebas de uso y el seguimiento del dispositivo (los dispositivos guardaban la información sobre el tiempo que tardaban los visitantes, las páginas que visitaban, el tiempo en cada parada). Las principales conclusiones a las que llegaron Manning y Sims (2004) fueron:

- La guía ofrece a los visitantes mayor accesibilidad a recursos intelectuales y culturales del museo
- Permite enganchar a los visitantes mediante la interacción que promueve observaciones cuidadosas y pensamiento crítico

- El dispositivo ayuda a mejorar la comunicación del visitante con el museo, así como el diálogo con otros visitantes

Los resultados pusieron de manifiesto que la gente que tenía el aparato pasaba 20 minutos en las exhibiciones, mientras que los que no lo usaron se limitaban a pasar de 1 a 8 minutos (Manning y Sims, 2004, p. 1). En cuanto a la atención prestada a las obras y a los dispositivos, se observó que los usuarios del iTour iban y venían entre obras y no estaban, como se esperaba, absortos en la tecnología. Dentro de los beneficios que los visitantes expresaron sobre el *tour* están: el tener mayor información, la posibilidad de dirigir ellos mismos su visita, el contar con información contextual y con la posibilidad de ver videos de los artistas, además de escuchar y ver la obra, según sea el caso (*ibid.*, p. 1).

Fleck (2002) establece que, para disminuir la transición que las personas realizan entre el espacio físico y la atención a los dispositivos móviles, elemento que puede afectar también la atención prestada a los objetos, es necesario que aquellos tengan un diseño simple (con una o dos aplicaciones), que se realicen en menor medida y, de preferencia, entre exhibiciones.

En este mismo sentido, las aplicaciones y guías multimedias que se valen de tests, juegos, encuestas de opinión, entre otros, han demostrado, en países como los Estados Unidos e Inglaterra, tener grandes efectos de atracción, especialmente para los grupos de estudiantes y jóvenes, quienes a la vez están en mayor contacto con este tipo de tecnologías (Filippini-Fantoni y Bowen, 2008).

Contrariamente, Schwarzer (2001) establece que el uso de dispositivos móviles genera distracción entre los visitantes, lo cual disminuye la atención hacia los objetos y la exposición misma. Lo anterior hace, al mismo tiempo, que los visitantes aprendan menos y se transmita en menor medida el mensaje del museo o exhibición.

Por medio de todos estos estudios, se nota que hay diferencias de opinión no solo en cuanto a la influencia de los dispositivos móviles en la atención que se da a los objetos sino también en lo concerniente a sus efectos en la interacción social. De ahí que aún sean necesarios estudios que analicen este rubro, además de considerar las recomendaciones que ellos establezcan para crear dispositivos sencillos y fáciles de usar. Esta situación puede solucionarse, asimismo, ya sea mediante el desarrollo de visitas en las que se alterne entre el uso del dispositivo móvil o la audioguía y el material presente en la exposición, o dando espacios o pausas para que la gente comente con sus acompañantes.

Como he mencionado, diversas investigaciones han descubierto que la gente espera que el dispositivo le permita disponer de una mayor cantidad de información que la proporcionada en la exposición. Proctor y Tellis (2003) han determinado que la duración adecuada de las paradas en las audioguías debe encontrarse entre los 20 y los 40 segundos (hace 10 años el tiempo adecuado era de 90 segundos). A la par, estas guías deben tener ciertas capas de información, en caso de que las personas quieran ahondar en los temas (*ibid.*, p. 1). La cantidad de información puede variar, ya se trate de una exposición permanente o de una temporal. En la primera, la gente siente que tiene mucho que ver, por lo que se propone una introducción y diversas capas de información. En la segunda esto cambia, ya que las personas sienten que pueden pasar más tiempo admirando y obteniendo información (*ibid.*, p. 1).

En este sentido, los estudios de públicos indican que los dispositivos móviles, como las audioguías, han de hacer posible que el visitante cree su propio *tour* y administre la información que quiere recibir (Woodruff *et al.*, 2001, p. 1). No obstante, se ha encontrado que, asimismo, debe haber un balance con la finalidad de dar al visitante una estructura general de su visita, concediéndole la posibilidad de elegir los objetos o los temas sobre los cuales desea aprender (Smith y Smith, 2001). Las audioguías o las guías en dispositivos móviles deben seguir la lógica del espacio y de organización para no perder ni confundir a los visitantes (Wilson, 2004).

En este contexto, investigaciones en los Estados Unidos determinan que la experiencia de los dispositivos móviles se modifica cuando los usuarios tienen la posibilidad de agrupar colecciones de acuerdo con sus gustos e intereses (Smith, 2009), de manera que aquellos se convierten en algo más que una guía de recorrido, es decir, en una suerte de asistente. Esto se debe a que no solo se está entregando información, sino también se posibilita que actúen las preferencias del visitante. Más aún, para que la experiencia se traduzca a un espacio físico, es necesario que las personas puedan ubicar en el ámbito del museo los objetos que seleccionaron en el dispositivo. Al respecto, estudios ingleses y estadounidenses indican que los dispositivos deben contener mapas que sitúen los objetos, ya sea mediante imágenes o texto (Filippini-Fantoni y Bowen, 2008; Smith, 2009).

Es interesante considerar que, de acuerdo con estudios realizados en los Estados Unidos que analizan el uso de esta tecnología para gente con capacidades diferentes, como los hipoacúsicos o los débiles visuales, el dispositivo les da no solo la posibilidad de acceder a contenidos que de otra suerte les serían inalcanzables sino, además, la sensación de control sobre lo que escuchan (Chin y Reich, 2006). De esta manera, la implantación de esta tecnología brinda un campo más igualitario y mayores accesos a poblaciones que han quedado rezagadas por el museo.

Si bien es beneficioso que los dispositivos y audioguías permitan al visitante crear su propia exposición, habría que considerar cómo se afecta el relato (*narrative*) del museo. Lo anterior se debe a que, al dar opciones de crear sus propios *tours* o de alcanzar cierto grado de detalle en la información, se pone en entredicho si se respeta el relato creado por el museo (Tallon y Walker, 2008). Faltaría que los estudios de públicos abordaran más a fondo este tema.

Sobre el aprendizaje en museos, Dierking y Falk (2008) demuestran que pocos estudios, además de los mencionados, realmente analizan el efecto del uso de estas tecnologías en el aprendizaje en museos. En este sentido, es necesario fortalecer

este tipo de investigaciones para conocer cómo se afecta el aprendizaje y cuáles son los beneficios específicos del uso de dispositivos móviles.

Con el propósito de establecer una metodología para medir y analizar la experiencia de los visitantes en el museo con las guías multimedias, Kamal, Petrie y Power (2011) fijaron dos escalas: la de experiencia del museo (*museum experience scale*, MES) y la de guía multimedia (*multimedia guide scale*, MGS). Ambas consideran diversos factores para su cálculo: MES, el enganche del visitante, el conocimiento, la experiencia significativa y la conexión emocional; MGS, por su parte, la facilidad de uso, de aprendizaje y control, y la calidad de interacción.

Para la creación de estas escalas se aplicó un cuestionario de 57 reactivos con escalas a elegir, desde “estoy completamente de acuerdo” hasta “estoy completamente en desacuerdo”. El estudio, aplicado *online* en Inglaterra a través de Facebook y otros sitios en línea a un total de 255 personas, tanto que habían usado una guía multimedia como las que no, mostró que hay mayor enganche de la audiencia con guías multimedias que la que no cuenta con ellas. A la par, los resultados indican que la introducción de dispositivos multimedios cumplen con el objeto de atrapar a la audiencia. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en cuanto a la mejora de la experiencia, el conocimiento y la conexión emocional entre los grupos que no usaron dispositivos multimedios y los que sí (Kamal, Petrie y Power, 2011).

Sobre el *hardware* y el *software* de la audioguía

Otra de las áreas de estudio en este campo es el funcionamiento de los dispositivos en conjunto con el recorrido, así como el *hardware* que los contiene (Laursen, 2008; Hsi, 2008). En este sentido, cuando se diseña un programa de audioguía o de recorrido apoyado por un dispositivo móvil, es necesario reconocer el ambiente y la duración de la exposición, así como las actividades que esta propone. De esta manera, se evitará que el dispositivo se convierta, más que en una ayuda, en un inconveniente o un estorbo para los visitantes (Hsi, 2008).

Al mismo tiempo, si el programa prevé que las personas utilicen su celular para realizar la visita, debe considerarse que en muchas ocasiones no lo llevan con la batería o la memoria suficientes, no cuentan con sus audífonos, no tienen una buena conexión a internet, su teléfono no es compatible con los programas o simplemente pueden tener complicaciones para descargar el programa (Hsi, 2011). Esto indudablemente generaría una experiencia compleja y poco positiva para los visitantes, quienes verían los avances tecnológicos y los dispositivos más como una barrera que los aleja del museo que como un medio que los acerca a este.

En cuanto a la tecnología y el *software* utilizados, se ha encontrado que los proyectos de guía con dispositivos móviles abruman a los visitantes al poner sobradas funciones.

Se emplea también tecnología compleja, demasiado cara o no completamente lista para el uso del público. De ahí la importancia de que se desarrollen programas sencillos y se realicen pruebas pilotos: en ellas se verán los errores y se harán las modificaciones necesarias para mejorar la experiencia del visitante (Smith, 2009).

Recomendaciones

De forma específica, los estudios de públicos elaborados en los Estados Unidos, Inglaterra, Dinamarca y otros países brindan importantes recomendaciones que podrían trasladarse al contexto mexicano, si bien convendría contar con los propios que analicen esta problemática en el ámbito cultural del país.

Dentro de las limitantes para el desarrollo de tecnologías móviles se encuentra la falta de recursos asignados para su creación, mayores demandas del resto de los departamentos del museo, las cuales impiden invertir en estos medios, así como personal insuficiente para crear los programas (Petrie, Katz y Atkinson, 2012, p. 41).

Sin embargo, se atisban algunas alternativas para sostener este tipo de programas, como son: aliarse con compañías de turismo, crear redes con otras organizaciones culturales y buscar patrocinios incluso con empresas que desarrollan tecnologías móviles (Petrie, Katz y Atkinson, 2012, p. 41). El establecimiento de alianzas podría ser clave para el desarrollo de estas herramientas en diversos museos en México.

Para desarrollar esta clase de programas también es necesario que el mismo personal de los museos se capacite para conocer las ventajas y desventajas de cada plataforma y ser capaces de asistir a los visitantes cuando lo requieran (Petrie, Katz y Atkinson, 2012, p. 41).

Algunas de las recomendaciones generales de estos autores para este tipo de programas son:

1. Analizar el impacto que tendrá el desarrollo de estos medios dentro del museo. Para esto es necesario saber si sus públicos actuales usarían o no los dispositivos y lo que esperan de estos (Smith, 2009). Tener un público objetivo es también clave, ya que uno de los problemas reportados en los estudios de públicos es que no está claro a quién se dirigen los dispositivos y programas. Por ejemplo, en cuanto a los recursos multimedia, no se ha definido si se trata del mismo público que el de las audioguías (Smith, 2009). En este campo, H. Gottlieb (2008) analiza la creación de programas de audioguías para niños y muestra que por medio de la representación de los dispositivos en forma de animales, el uso de una voz que vaya con la personificación elegida y la adaptación de la guía a un tiempo y temas adecuados a la edad, se logra atrapar a los niños e interesarlos en estos programas. Es así como se crea un programa con un público objetivo que usa elementos tan sencillos como la personificación para atrapar a la audiencia (figura 3).



► Figura 3. Niña en vestido amarillo con guía electrónica en el Coliseo en Roma
Fotografía: Pavel L. Photo and Video

2. Es necesario, asimismo, tener claro el objeto que debe cumplir el dispositivo y, antes de diseñar cualquier programa, estudiar las aplicaciones existentes y ver si pueden adaptarse al contexto museístico (Smith, 2009).
3. Pensar en un proyecto a largo plazo que prevea evaluaciones y modificaciones.
4. Contar con el apoyo de todos los departamentos del museo para que funcione el programa. En este sentido, el personal debe creer en este y considerarlo como un apoyo interpretativo para el museo, no como una carga.

Por su parte, Manning y Sims (2004) ofrecen recomendaciones adicionales, como son:

1. Minimizar el contenido del video a segmentos cortos que el público pueda ver, considerando el interés por los objetos, y comentar entre su grupo.
2. Simplificar los ofrecimientos para no sobrecoger a los visitantes, pero no sin dejar de hacerlos sentir que tienen el control sobre el tiempo y los contenidos de su visita.
3. Crear mecanismos que sostengan el dispositivo y no molesten a los visitantes.
4. Dar una buena calidad de audio y video.

Para México, como ya apunté arriba, no se encontró ningún estudio relacionado con el uso de este tipo de dispositivos. Si bien puede ser que el país esté retrasado en el uso y la aplicación de estas herramientas en los museos, sería importante conocer las posibilidades de usarlas. En este caso, convendría realizar estudios sobre el uso de la tecnología por los visitantes de museos, el perfil de estos y las aplicaciones de uso común, así como saber qué conocimientos se tienen, entre otras características que se describirán más adelante. Lo anterior sería una base para desarrollar este tipo de programas considerando la penetración de la tecnología en los museos.

De igual forma, en los museos donde ya existen visitas con audioguía habría que conocer la opinión del público sobre estas, qué se puede mejorar, cuáles son sus beneficios y cómo modifican la experiencia del visitante. A la par, debe tomarse en

cuenta quiénes elaboran las audioguías, si compañías externas o el propio personal del museo. Esto es vital para cuidar el discurso, los propósitos, el lenguaje, el contenido y la calidad de aquellas para que vayan en concierto con el proyecto inicial del museo sobre estos dispositivos.

Consideraciones finales

El uso de audioguías y dispositivos móviles puede ser un gran atractivo para públicos que actualmente no visitan el museo, así como una gran oportunidad para establecer alianzas entre diversas instituciones y la industria privada. En general, se ha visto que la experiencia en el museo se nutre de estos dispositivos cuando se realizan las evaluaciones adecuadas para su mejora, se toman en cuenta las opiniones y preferencias del público, se realizan las pruebas piloto y, con base en los resultados, se está dispuesto a modificar los programas.

Este tipo de tecnologías dan otra experiencia de la visita en el museo, y brindan la posibilidad de tener más información de la que está expuesta, de interactuar con el museo y sus colecciones, y de crear una visita personalizada. Es imprescindible que su desarrollo considere la importancia de la interacción social y permita hacer pausas para que los visitantes charlen entre ellos. A la par, debe mantenerse el equilibrio entre la atención que el visitante debe dedicar al dispositivo y a la exposición misma.

El uso de estas herramientas es relativamente nuevo en muchos museos, por lo que el campo de investigación es aún amplio en temas como el aprendizaje y la atención, razón por la que deben impulsarse estudios de público en esta dirección. Lo anterior nos permitirá comprender en qué medida la gente aprende de manera diferente mediante estos dispositivos. Sin embargo, los muchos estudios referidos en este texto demuestran que el desarrollo de dispositivos móviles puede aprovechar los diversos tipos de inteligencias, en el sentido de proporcionar más herramientas de aprendizaje que trasciendan la mera lectura. En este sentido, la conclusión principal se basa en que un dispositivo móvil beneficia el aprendizaje y la experiencia

en el museo siempre que guarde un equilibrio con la experiencia física en el museo y la interacción social.

Gran parte de las nuevas generaciones se halla inmersa en un mundo regido por la tecnología. Ya sea a través de sus celulares, computadoras o televisores, las personas viven su día a día ante un monitor. Reitero, para que las aplicaciones de estos dispositivos que me han ocupado en este artículo apoyen el aprendizaje y la comunicación, el museo debe estar dispuesto a cambiar, a abrir espacios de experimentación, a orientar a su personal y a apostarle a estos avances.

Bibliografía

- Chin, E. y Reich C. (2006), *Lessons from the Museum of Science's First Multimedia Handheld Tour: The Star Wars: Where Science Meets Imagination Multimedia Tour*, documento electrónico disponible en <<http://www.informalscience.org/summative-evaluation-star-wars-where-science-meets-imagination>>, consultado el 18 de noviembre 2015.
- Crowest, R. (1999), *Making Sense. Multisensory Interpretation and the Visitor Experience*, documento electrónico disponible en <<http://corvidae.co.uk/research/Making-sense.pdf>>, consultado el 6 de octubre de 2014.
- Dierking, L. y Falk, J. (2008), "Enhancing visitor interaction and learning with mobile technologies", en L. Tallon y K. Walker, pp. 19-34.
- Filipini-Fantoni, S. y Bowen J. P. (2008), "Mobile multimedia: Reflections from ten years of practice", en L. Tallon y K. Walker, pp. 79-96.
- Fisher, S. (2004), "Multimedia and BSL Tours at Tate Modern: Stage 2 Qualitative Research", Informe de evaluación, Grupo de Investigación del Museo Moderno Tate, inédito.
- Fleck, M., Frid, M., Kindberg, T., O'Brien-Strain, E., Rashi Rajani, R. y Spasojevic, M. (2002), "From informing to remembering. Ubiquitous systems in interactive museums", *Pervasive Computing 1* (2), pp. 13-21.
- Gottlieb, H. (2008), "Interactive adventures", en L. Tallon y K. Walker, pp. 167-178.
- Hsi, S. (2008), "Designing for mobile visitor engagement", en L. Tallon y K. Walker, pp. 125-146.
- Kamal, O. M., Petrie, H. y Power, C. (2011), *Engaging Visitors in Museums with Technology: Scales for the Measurement of Visitor and Multimedia Guide Experience*, Human Computer Interaction Research Group, Department of Computer Science, University of York, documento electrónico disponible en <http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-23768-3_8>, consultado el 10 de octubre de 2013.
- Laursen, D. (2001), "Guided expectations: A case study of a sound collage audio guide", en J. Trant y D. Bearman (eds.), *Memorias de la Conferencia "Museums and the*

- Web 2011*”, Toronto, Archives y Museum Informatics, documento electrónico disponible en <http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/guided_expectations_a_case_study_of_a_sound_co.html>, consultado el 10 de octubre de 2013.
- Manning, A. y Sims, G. (2004), “The Blanton iTour-An interactive handheld museum guide experiment”, en *The Blanton Museum of Art*, documento electrónico disponible en <<http://www.museumsandtheweb.com/mw2004/papers/manning/manning.html>>, consultado el 10 de octubre de 2014.
- Novey, L. y Hall, T. (2005), “The effect of audio tours on learning and social interaction: An evaluation at Carlsbad Caverns National Park, Science Learning in Everyday Life, *Wiley Periodicals*, pp. 260-277.
- Petrie, M., Katz, P. y Atkinson, R. (2012), *Mobile in Museums Study 2012. A Survey of American Alliance of Museums (US) and Museums Association (UK) Members*, documento electrónico disponible en <[https://aam-us.org/docs/research/mobilemuseums2012-\(aam\).pdf](https://aam-us.org/docs/research/mobilemuseums2012-(aam).pdf)>, consultado el 20 de octubre de 2014.
- Proctor, N. y Tellis, C. (2003), “The state of the art in museum handhelds in 2003”, presentado en *Museums and the Web 2003*, documento electrónico disponible en <<http://www.archimuse.com/mw2003/papers/proctor/proctor.html>>, consultado el 8 de octubre de 2014.
- Rudman P., Sharples, M., Vavoula, G., Lonsdale, P. y Meek, J. (2008), “Cross-context learning”, en L. Tallon y K. Walker, pp. 147-166.
- Schwarzer, M. (2001), “Art and gallery: The future of the museum visit”, *Museums News*, 68, pp. 36-41.
- Smith, J., y Smith, L. F. (2001), “Spending time on art”, *Empirical Studies in the Arts*, 19 (2), pp. 229-236.
- Smith, J., Waszkielewicz, K. y Tinio, P. (2004), “Visitors and the audio program: An investigation into the impact of the audio guide program at the Whitney Museum of American Art” (informe inédito, Nueva York, Museo de Arte Americano Whitney).

- Smith, K. (2009), *The Future of Mobile Interpretation, The Metropolitan Museum of Art*, Estados Unidos, documento electrónico disponible en <<http://museumsandtheweb.com/mw2009/papers/smith/smith.html>>, consultado el 13 de octubre de 2014.
- Tallon, L. y K. Walker (2008), *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media*, Walnut Creek, Altamira Press.
- Walker, K. (2008), “Visitor-constructed personalized learning trails”, presentado en *Museums and the Web 2007*, documento electrónico disponible en <<http://www.archimuse.com/mw2007/papers/walker/walker.html>>, consultado el 17 de noviembre de 2014.
- Wilson, G. (2004), “Multimedia tour programme at Tate Modern”, presentado en *Museums and the Web 2004*, documento electrónico disponible en <<http://www.archimuse.com/mw2004/papers/wilson/wilson.html>>, consultado el 17 de noviembre de 2014.
- Woodruff, A. et al. (2001), *Electronic Guidebooks and Visitor Attention*, documento electrónico disponible en <<http://www.cs.cmu.edu/~akhurst/publications/2001-Woodruff-ICHIM2001-VisitorAttention.pdf>>, consultado el 17 de noviembre de 2014.
- Woodruff, A., Aoki, P. et al. (2002), *Eavesdropping on Electronic Guidebooks: Observing Learning Resources in Shared Listening Environments*, documento electrónico disponible en <<http://arxiv.org/pdf/cs/0205054v1.pdf>>, consultado el 8 de octubre de 2014.

6. Videos y medios audiovisuales

Sandra Liliana Flores Ayala

Resumen

No es una novedad que el uso de las nuevas tecnologías está en continuo desarrollo en la vida diaria de la sociedad. Si lo que se busca es que la gente que asiste a los museos se involucre más en las actividades y en las propias obras, el museo ha de evolucionar, junto con sus visitantes, y apropiarse de las nuevas herramientas que surgen día a día.

Un museo tiene que involucrarse cara a cara con los recursos que la actualidad ofrece, pero no solo se trata de introducirlos sino, más bien, de saber si ayudan a que el público se identifique, entienda y aprenda de las exposiciones.

En este ensayo se intentará hacer un recuento de lo que hasta ahora se ha logrado en museos en cuanto a medios audiovisuales, como apoyo en salas y en la difusión de aquellos, con la bibliografía que se tuvo al alcance. También se indagará acerca de lo que se ha hecho a favor de la utilización de dichos medios en los museos, y cómo se han aprovechado desde el punto de vista de los públicos.

Pero lo que más me interesa es conocer la relación del público con los audiovisuales en salas y si se están usando como un medio alternativo para saber más acerca de determinada exposición o, por el contrario, pasan inadvertidos. ¿Qué es, pues, lo que más interesa a la gente? Con base en esto se armará una serie de recomendaciones que ha de tomarse en cuenta cuando se realicen museografías que involucren audiovisuales.

Introducción

Hoy en día a los museos ya no se los considera como una caja de maravillas adonde se acude solo a observar con toda solemnidad una exposición y/o alguna pieza específica. Dejaron de ser esos recintos, a veces aburridos, en los que solo se puede caminar, ver y leer y aun resulta tediosa y cansada la idea de acudir a alguno. Como consecuencia de esta evolución, se intentan utilizar diferentes y mayores recursos para la inclusión de nuevos programas en la museografía de tal modo que la visita sea más didáctica, fácil y amena. De acuerdo con Hernández (2001), asistimos a cambios en los que, cada vez más, los objetos pierden interés a la hora de exponer, y los sustituyen técnicas modernas de comunicación. En pocas palabras, el museo no es más un solo recinto para la catalogación y la conservación del arte.

Pérez (1998) abunda en la necesidad de difundir y explicarle una nueva forma de mostrar el mundo a un público que ha dejado de acudir al museo con un mero fin contemplativo, no forma parte de una elite cultural y posee características heterogéneas, distintos niveles de instrucción y actitudes diversas.

En la actualidad los videos y los medios audiovisuales (entiéndanse como el conjunto de imágenes y sonidos grabados que se utiliza generalmente con fines didácticos) han cobrado un papel protagónico en la vida cotidiana de la sociedad: casi todos tenemos acceso a una computadora, un celular, un televisor. Dichos medios no solo se utilizan para la comunicación personal, sino también juegan un papel relevante en los museos, ya que

no solo responde a la voluntad de incluir fuentes cinematográficas, televisivas y sonoras primarias, así como documentales y videogramas interpretativos en las exposiciones, sino que también conforma una estrategia consciente para acercar de una forma amena y didáctica, el conocimiento [...] a un público de amplio espectro (Besolí, 2008, p. 1).

Es importante buscar y adaptarse a nuevas estrategias que le resulten atractivas a diversos públicos y ganar interés en exposiciones de todo tipo, así como ofrecer un medio de aprendizaje alterno, indirecto, de fácil acceso y sencillo de utilizar, dentro y fuera de las salas en las cuales el espectador esté inmerso y familiarizado.

Si la intención es que el público se acerque a los museos, y que su visita sea una experiencia única, nada más efectivo que aprovechar los nuevos medios digitales y las tecnologías actuales en pro de la relación público-museo y, de esta manera, mostrar que este último también está evolucionando junto con la época digital y se mantiene a la vanguardia.

El uso de los medios audiovisuales

Los estudios de públicos son un recurso que sirve para la comprensión de los mismos y para buscar estrategias que puedan atraerlos a un museo y/o exposición en específico; asimismo, ayudan a generar datos de apoyo para la mejora y perfeccionamiento de los procesos de gestión museística.

Pretenden ocuparse de toda la gama de comportamientos y actitudes, hábitos culturales y construcciones imaginarias ligados al modo en que la gente utiliza su tiempo libre en los espacios concebidos para su recreación e información (Schmilchuk, 1986, p. 2).

Lo importante no es generar datos únicamente, puesto que el museo se transforma en un recinto de educación informal. El Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés) mencionaba durante la 22.^a Conferencia General de Viena (Austria), en el 2007, que

Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el

patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo.

Actualmente lo que se busca saber es qué tanto se entiende de la exposición. Para ello, se han desarrollado diferentes proyectos que orientan la dirección de la cultura y el arte y evalúan los servicios de las instituciones.

Una de las estrategias para hacer la visita más interesante (esto es, menos tediosa) y didáctica consiste en emplear medios audiovisuales, con los que el público puede interactuar mediante algún artefacto, que contribuyan al aprendizaje en relación con alguna exposición. Como menciona Calva Montiel (2010), “La relación entre museo y tecnología se está haciendo cada vez más estrecha, ya que muchos museos no se limitan al espacio físico, siendo de alguna manera los espacios arquitectónicos y virtuales complementarios” (*ibid.*, p. 3). Esta situación ya se toma en cuenta desde hace algunos años en museos europeos como medio de apoyo para la museografía, nombrada, así, *museografía audiovisual* (Hernández, 2001) (figura 1).

En el marco de la museografía audiovisual, los videogramas, las locuciones de voz o los sistemas interactivos multimedios, por citar algunos, son capaces de proveer datos en diferentes formatos narrativos y en diversos idiomas simultáneamente, con lo que atienden de una forma más precisa las necesidades de diferentes segmentos del público museístico (Hernández, 2001). Hoy en día tienen una función imprescindible en la elaboración del discurso con las piezas/obras que se enfocan en un público que ya no solo busca observar e interactuar con piezas, sino que se le entretenga y, por qué no, aprender acerca de un tema específico.

De acuerdo con Calva Montiel, “Lo importante no es solo ver, sino integrarse en la exposición a través de una experiencia multisensorial, manipular los contenidos, generar conclusiones, exponerlas en el mismo espacio comunicativo y llevárselo consigo” (*ibid.*, 2010, pp. 2-3).

“ En el marco de la museografía audiovisual, los videogramas, las locuciones de voz o los sistemas interactivos multimedios, por citar algunos, son capaces de proveer datos en diferentes formatos narrativos y en diversos idiomas simultáneamente, con lo que atienden de una forma más precisa las necesidades de diferentes segmentos del público museístico. ”



► Figura 1. Visitante interactúa con contenidos de la exposición que se muestran en video

Fotografía: Leticia Pérez Castellanos

Si entendemos la interacción física como la acción que se ejerce entre dos o más objetos, podemos deducir que en cualquier museo se puede interactuar, aunque no todos estén pensados específicamente para ello.¹ En una de muchas interpretaciones posibles, la interactividad en el museo es aquella facultad que ejercemos dentro del propio recinto de forma casi automática, respondiendo a estímulos mentales sin necesidad de que exista una incitación directa explícita (Santacana y Martín, 2010, p. 90); más allá de esto, en museos del mundo existen muchas posibilidades de interacción planeada, aunque por ahora solo me enfocaré en los medios audiovisuales y sus diferentes presentaciones.

Arte y nuevas tecnologías

Considero prudente aclarar que no hay que confundir los videos y medios audiovisuales como apoyo para una mejor comprensión de las exposiciones en museos y el uso de estas nuevas tecnologías como medio artístico en diferentes expresiones e instalaciones, como son: videoarte, *video-mapping*, arte electrónico, Net.Art, ya que implican estrategias totalmente diferentes. Por un lado, si bien todas esas manifestaciones artísticas pueden apoyarse con audiovisuales para un mayor entendimiento, no dependen unas de los otros ni poseen la esencia en sí misma, y, por el otro, mientras que las primeras tienen un fin didáctico e interactivo, las segundas son expresiones artísticas.

A continuación, una breve explicación sobre la diferencia de obras de arte creadas con medios tecnológicos y los medios audiovisuales como apoyo en la museografía de exposiciones.

El arte ha utilizado recurrentemente las nuevas tecnologías, quizá por el fácil acceso a estos medios, lo económico de los recursos y la durabilidad de las piezas. “Por

¹ Por ejemplo, el Museo Interactivo de Economía (MIDE).

una parte, las tecnologías están transformando el espacio mismo del museo; por otra, la tecnología —en su concepción de herramienta— genera nuevas formas de creación artística” (Regil, 2006, p. 4).

El videoarte, movimiento artístico conceptual que tuvo su apogeo en las décadas de 1970 y 1980, explora las aplicaciones de los medios electrónicos (analógicos o digitales) que conjugan imagen y sonido con un fin artístico, y “propugna [por] un lenguaje audiovisual que se conforma en la indagación de cualquier razón alternativa para sintetizar y articular códigos expresivos procedentes de diversos ámbitos del audiovisual” (h.videoarte, 2008).

Actualmente existen muchas vertientes del videoarte, como el *video-mapping*, que si bien utiliza el video como principal componente, sus proyecciones son en superficies inanimadas, como edificios, para conseguir efectos de movimiento, y en 3D, de modo que los efectos visuales, junto con los sonoros, crean un espectáculo artístico espectacular. En México se han hecho varios festivales de gran magnitud en el denominado *de las Luces* (Filux) utilizando como lienzo el Palacio de Bellas Artes (figura 2).



► Figura 2. Fotografía Palacio de Bellas Artes cortesía de Sofía Riojas, 2013

Los audiovisuales como recurso en museos

Estas tecnologías se utilizan como apoyo principalmente en museos de ciencias e historia —aunque también los de arte han optado por su empleo— que frecuentemente recurren a una amplia gama de recursos para complementar los datos de lo que se exhibe. La función habitual de estas fuentes es informar, documentar, ilustrar, evocar, ambientar, narrar o interpretar personajes y acontecimientos históricos mediante la estimulación visual y/o auditiva del visitante (Besolí, 2008).

La siguiente tabla muestra una clasificación tipológica de los medios sonoros y audiovisuales de mayor uso en la práctica museística y la museografía de museos de historia europeos, los cuales, a partir de la investigación de Besolí, y de acuerdo con su experiencia, han obtenido buenos resultados.

Formato	Género	Subgénero
Audiovisual	Películas de ficción	Reconstrucción histórica rigurosa Recreación histórica con mezcla de elementos reales y ficticios Ficción histórica
	Películas de no ficción	Filme didáctico Filme de montaje Filme propagandístico Documental
	Televisión	Noticiario Reportaje Documental divulgativo
	Entrevista	Testimonio personal Bis a bis
	Dibujos animados	Entretenimiento Didácticos Divulgación histórica

Formato	Género	Subgénero
Sonoro	Fuentes originales	Testimonio personal sobre hechos históricos Locución de personajes históricos Entrevista (historia oral)
	Fuentes radiofónicas	Noticiero Retransmisión en directo Programa radiofónico Entrevista
	Locuciones	Narración Interpretación Dramatización Lectura de documento histórico
	Música	Composición original Ambientación dramática
	Efectos especiales	Material de archivo Ambientación dramática

Andrés Besolí Martín (2008, p. 3)

La importancia del uso de los audiovisuales como recurso se aprecia más cabalmente si se revisan argumentos como los de García Navarro (2005), quien menciona que la imagen es uno de los medios más importantes de transmisión de información: tiene el poder de dar forma y hacer visible aquello que escapa a nuestra imaginación y que con la sola palabra olvidamos rápidamente o, simplemente, no visualizamos; además, es capaz de crear e infundir diversidad de sentimientos y sensaciones, excitar, conmover, alegrar, entristecer, integrar y adoctrinar, siempre y cuando se emplee el lenguaje correcto.

De esto deriva la importancia de las imágenes, aunque no hay que restarle valor al sonido, irremplazable en la vida cotidiana: es posible percibirlo sin necesidad de anular los otros sentidos, y cuenta con la capacidad de mezclarse con otras actividades.

Ahora bien, uniendo estas dos herramientas, es posible generar una sola que ayude a aplicar diferentes recursos comunicativos en museos, pero ¿cómo incorporarlos a los guiones y propuestas museográficos? Su elaboración es, la mayoría de veces, un reto, ya que se debe buscar la forma en que el público entienda tanto la información como los objetos expuestos y quede atrapado y encantado, aunque se corre el riesgo de hacer un recorrido tan tedioso que el visitante nunca vuelva al museo. Por ello se deben “utilizar los recursos, provocando en el público conocimiento y emoción” (Ignasi, 2013, p. 17).

Así, la utilización de recursos audiovisuales en la museografía de una exposición hace esta tarea doblemente compleja, ya que aquellos deben ubicarse en el sitio justo para sorprender al visitante a lo largo de su recorrido. Como una de las mayores dificultades que afrontan los museos es mantener la atención de sus públicos, es posible que un audiovisual colocado en un lugar clave sea lo que marque la diferencia.

El audiovisual es un lenguaje y, a la vez, una herramienta de comunicación que contiene dos cualidades muy valiosas en un museo: alta eficiencia comunicativa y poder para emocionar (Valls, 2013, p. 31). Aunque anteriormente solo se lo utilizaba como complemento de una exposición, y ni siquiera se consideraba incluirlo dentro del espacio expositivo, recientemente se ha optado por darle un lugar dentro de las exposiciones.

En museos de historia, por ejemplo, los videos pueden ilustrar algún aspecto de una época específica y hacerlo lúdico en las salas expositivas; los elementos multimedia dan la facilidad de tener acceso a inimaginable cantidad de información.

Algunos ejemplos

Hoy por hoy muchos museos ofrecen estos recursos multimedios a su público. Por ejemplo, el Churchill Museum, en Londres, cuenta con una proyección interactiva sobre una pantalla que invita al público a consultar fechas, hechos históricos y referencias bibliográficas sobre el personaje. En este caso sería pertinente elaborar un estudio para determinar si el interactivo cumple con su finalidad: que la gente aprenda/conozca datos específicos sobre Winston Churchill y no se utilice como un mero distractor.

Las tecnologías resultan principalmente eficaces y de gran utilidad cuando se deben dar explicaciones u ofrecer conocimientos sobre un personaje histórico en particular; para ello, algunos museos se apoyan en audiovisuales que muestran el contexto en el que aquel vivió, y pueden incluir datos comúnmente difíciles de aprender, como fechas; se apoyan, asimismo, en animaciones que a los visitantes pueden resultarles amenas y entretenidas.

Pero no solo en museos de historia se utilizan estas nuevas tecnologías, pues pueden ilustrar de manera concreta cualquier aspecto del tema que se requiera, tal como la biografía de algún artista o su proceso creativo, como en el caso del Museo Nacional de San Carlos en la exposición *Fe, esperanza y caridad*, del artista hiperrealista Gottfried Helnwein, presentada entre octubre y marzo del 2013. El museo hizo uso de un video documental para mostrar el momento y la manera en que el artista llevó a cabo su obra; se podía apreciar la convivencia del artista con su familia y la relación con los modelos de sus fotografías. Aunque el video estaba en alemán, tenía subtítulos en inglés y en español.

Durante observaciones casuísticas realizadas por quien esto suscribe, se advirtió que mucha gente no se quedaba hasta el final del video, que duraba alrededor de 10 minutos: por mucho, veían 2 minutos. Esta corta apreciación pudo deberse a la propia duración del video, aunando a la falta de referencias de su inicio y final: por

ser secuencial, el público no podía determinar cuánto le faltaba por ver o en qué momento había llegado, y a que la sala donde se exhibía era demasiado fría.

Otro ejemplo es el apoyo audiovisual en la exposición de Sophie Calle, *Cuídese mucho*, presentada por el Museo Tamayo de octubre 2014 a febrero del 2015, en la cual se proyectaban dos videos —uno de danza y otro de lenguaje de señas— de las interpretaciones de la carta motivo de la obra de la artista, muy bien logrados, desde mi punto de vista, y de suma importancia para la exhibición, ya que sin ellos resultaría difícil mostrar al público la esencia de tales interpretaciones.

El único inconveniente fue que, debido a la gran afluencia de visitantes, resultaba casi imposible apreciar los videos. Había, por el espacio tan reducido, personas amontonadas que dejaban la sala antes de que los videos terminaran, perdiéndose parte indispensable de la exposición.

Ventajas de utilizar los audiovisuales

En la mayoría de los casos, los centros de interpretación y museos conservan la forma de museo-vitrina tradicional, donde se desarrolla la función didáctica e investigadora, a la que se incorporan paulatinamente nuevos avances tecnológicos que se ofrecen al visitante de forma física o en línea, los cuales favorecen el desarrollo didáctico y pedagógico (Ponce, 2010).

Se espera que, una vez que se tengan los audiovisuales necesarios en el espacio expositivo, en el lugar adecuado, con la información pertinente, la afluencia de público irá en aumento, al igual que el entendimiento del visitante. Un buen ejemplo es el caso del Caserío Museo Igartubeiti, cuya propuesta museográfica añadió audiovisuales en euskera,² castellano e inglés, lo que favoreció el aumento en el grado de satisfacción de los visitantes y, en su momento, incrementó su número en más

² Lengua no indoeuropea hablada en algunos territorios de España y Francia junto al Golfo de Vizcaya.

de 20% en relación con el año 2006, cuando el conjunto de caserío estaba ya plenamente en marcha (el centro de interpretación se inauguraría más tarde) (*Revista Digital del ICOM España*, núm. 7, 2013). Quienes hicieron este análisis consideraban que, aunque no se hizo un estudio específico para conocer la opinión del público, los comentarios fueron positivos.

Medios audiovisuales como difusión para la institución museística

Otro ámbito en el que los medios audiovisuales se utilizan en los museos es la difusión. Pero, ¿qué se entiende por difusión? La definición de la Real Academia Española de la Lengua es: “Propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas”. En museos, más específicamente, se trata de un conjunto de acciones que dan a conocer a la institución a diversos públicos.

Mediante la difusión, que se ha convertido en una de las funciones museísticas cruciales en la comunicación entre el museo y sus visitantes, se consigue que aquel sea una institución viva, dinámica, que forme parte de la sociedad en que se encuentra inserta, sin olvidar que también debe llegar a otros públicos más lejanos (Centeno del Canto, 2011, p. 5).

La difusión, que juega un papel muy importante en todo tipo de actividades, negocios, etc., en las que los museos no son la excepción, ciertamente ha evolucionado tanto en su contenido como en su forma de proyectarse al público: ya no se usan solamente carteles o folletos impresos; ahora se aprovecha la tecnología en la red para atraer al público, lo que da un acceso más rápido e inmediato al arte y la cultura como factor que contribuye al avance social.

Si bien existen muchas formas de difundir información en internet, por ahora me centraré en la difundida a través de videos, en especial en redes sociales, por medio de las cuales se pueden alcanzar diversos propósitos y llegar a gran cantidad de gente en poco tiempo.

Un par de ejemplos de la utilización del video en redes sociales

Actualmente la figura del *community manager*, que es el encargado de gestionar, construir y moderar las comunidades virtuales, es vital dentro de los departamentos de difusión de museos.

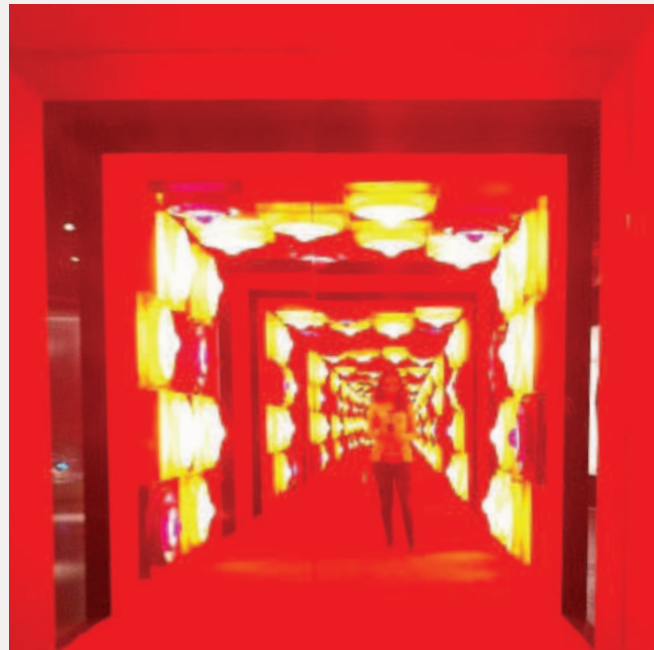
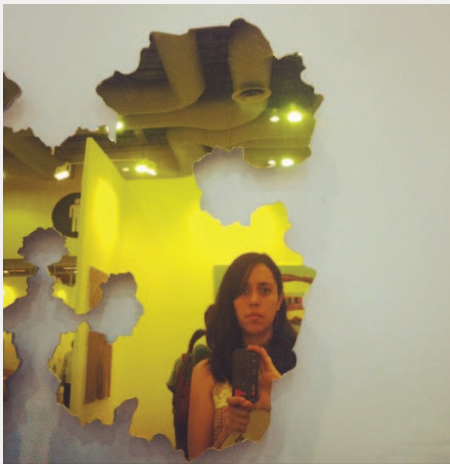
Por ejemplo, el Museo Guggenheim de los Estados Unidos se basa en imágenes de obras de artistas tanto durante el montaje de alguna exposición como posteriormente, con recorridos virtuales apoyados en plataformas como Instagram o Vine, que permiten la producción de pequeñas cápsulas de video con información básica y concreta acerca de la obra y no requieren grandes gastos; también utilizan los ahora tan comunes *hashtag*,³ como los nombres de artistas o museos: *#Kandinsky*, *#AnishKapoor* y *#Guggenheim*, este último con 167 679 publicaciones.

En México, el Museo Soumaya utiliza Instagram para difundir su oferta cultural, gracias a lo que es posible, por ejemplo, revivir las experiencias táctiles. Otro *hashtag* disponible es el *#MuseumSelfie*, que invita mundialmente a las personas a visitar un museo y tomarse una *selfie* con su pieza favorita (figura 3).

En este museo también utilizan la estrategia de difusión de tomar videos del recinto y sus salas para incitar a la gente a que los visite, y en ocasiones invitan al público a que haga sus propios videos del museo, para compartir su experiencia y opiniones. Este medio podría ser una forma sencilla de evaluar el alcance de los museos, valiéndose de las cifras proporcionadas en las cuentas y mediciones de la interacción de los usuarios en línea.

Tal como afirman Ponce y Romero (2012), el uso de redes y medios audiovisuales puede ampliar la cobertura de estas instituciones en lo que se refiere al carácter di-

³ Es una etiqueta que engloba una gran cantidad de datos sobre un tema en específico, precedida de un signo de número (#) para que el sistema y el usuario tenga un acceso fácil y rápido al tema.



▶ Figura 3. *Selfies* tomadas en museos y publicadas en Instagram y Facebook
 Fotografías: cortesía de Yúmari Pérez y Sofía Riojas, 2013-2015



dáctico y divulgador, dotando a las piezas y a la información de un acceso diferente, más ágil, dinámico e interactivo.

Además de innovador, vanguardista y de fácil acceso, el equipo para producir audiovisuales de esta clase es muy barato, y basta con crear una cuenta gratuita en la *app*,⁴ un dispositivo móvil y/o tableta, etcétera.

Los contenidos y la evaluación de los audiovisuales

Hasta ahora hemos visto diversos usos e incorporaciones de los medios audiovisuales tanto en las salas del museo como en la difusión de sus actividades, pero, ¿cómo distinguir los distintos niveles de contenidos? En el blog del Australian Museum,⁵ Lynda Kelly (2012) escribe acerca de tres niveles de contenido⁶ en museos utilizando este tipo de medios:

The quick: Es similar a un video o película hecho con un iPad o un *smartphone*, con acceso a internet, y consiste en capturar un momento, actividad o retroalimentación del visitante y subirlo a la web, lo cual no debe tomar más de 5 minutos. Consta de título, edición (de ser necesaria) y marca de agua.

Rapid response: Necesita un poco más de trabajo de edición, con una sesión máxima de 10 a 15 minutos, y puede incluir noticias relacionadas con el tema de la exposición y/o tomas detrás de cámara, por ejemplo, de su montaje.

⁴ Es una aplicación de *software* que se instala en celulares y tabletas para ayudar al usuario a cumplir con diferentes necesidades, ya sea de ocio o profesionales.

⁵ Véase <<http://australianmuseum.net.au/blogpost/museumllaneous/developing-rich-media-for-museums>>.

⁶ Debido a la especificidad de sus términos se decidió dejarlos en el idioma original: *the quick*, *rapid response* y *high level*, cuyos equivalentes serían: veloz, de respuesta rápida y de alto nivel respectivamente.

High level: Los videos cuentan con un guion, y tienen no solo un mayor grado de producción y costos de realización más altos sino también con más presupuesto, tiempo y acceso a un buen *software* de edición. El resultado es similar a desarrollar películas para una exposición física o para su promoción.

Si ya se cuenta con los recursos y las tecnologías con alcance internacional y, además, en tiempo real, ¿por qué no apoyarse en ellas y utilizarlas a favor de las instituciones museísticas y el público?

Uno de los museos más interesados en el estudio de la relación entre visitantes y audiovisuales es el de Historia Natural de Londres, que a lo largo de varios años ha revisado continuamente la utilidad de los videos.

Alt (1979) estudió una presentación en *slide-tape*,⁷ principal exhibición en la exposición temporal *Protecting wildlife*, que consistía en gráficos sin movimiento y una voz con comentarios. Tenía una duración de más de 13 minutos.

Por su parte, Griggs (1983), junto con tres estudiantes, gestionó el estudio de otros tantos audiovisuales: *Dinosaurs and their living relatives*, con una duración de 13 minutos; *What's a species?*, de 6 minutos, y *Perception*, de 8 minutos. Por último, Jarret (1987), en la exposición *Discovering mammals*, analizó siete medios, de los cuales tres eran silentes; los restantes cuatro, sonoros, se escuchaban a través de altavoces.

De acuerdo con los estudios, los siete audiovisuales de *Discovering mammals* solo atrajeron a una tercera parte de los visitantes, y de los seis grabados, el público se quedó solo por cuatro de diez visitantes. Al respecto Miles menciona:

⁷ Audiovisual que consiste en una presentación de diapositivas que usa una película con un audio sincronizado.

Success can be measured empirically by recording attracting and holding power. Attracting power is the ratio of the number of visitors who stop to the total number who pass by, and holding power is the quotient of the mean viewing time and the length of the program (Miles, 1989, p. 246).

Tanto Griggs como Jarret se centraron en conocer si los visitantes aprendían algo por medio de los audiovisuales, y sus hallazgos fueron los siguientes: los tres estudiados por Griggs contenían lenguaje especializado en demasía, por lo que los sujetos no pudieron recabar mucha información acerca del tema; los que evaluó el segundo eran mucho más sencillos de entender, por lo que 60% de los sujetos seleccionados fue capaz de hacer un resumen de los temas. Comentaron, sin embargo, que sería mejor si duraran menos, si contaran con un espacio más grande y si hubiera contenidos especiales para niños: “Both, Griggs and Jarret discovered that visitors were confused by large quantities of factual information and the translation of Latin names” (Miles, 1989, pp. 246-247).

A la conclusión que llegaron fue que los audiovisuales están mal supervisados en cuanto a tiempo y atención, y que los visitantes, antes que preferirlos por encima de otros, se sienten más atraídos por un conjunto de muchos medios.

Los videos como técnica de estudio de los públicos

La observación es una actividad imprescindible en los estudios de públicos, presente en técnicas como el seguimiento de visitantes durante toda el recorrido de la exposición, el cual, sin embargo, ha demostrado consumir mucho tiempo. Los medios audiovisuales, asimismo, se usan como apoyo para realizar estudios de públicos en museos, en este caso, por medio de cámaras de video instaladas dentro de la sala de exhibiciones: así se puede observar con mayor detalle y en tiempo real el comportamiento de los visitantes, además de que se tiene la ventaja de regresar la grabación las veces que se requiera para su análisis.

Desde la década de 1960 ya se realizaban estos estudios; el pionero fue Harris Shettel (1966), quien los utilizó como medio para evaluar el *attracting power*, o fuerza de atracción, de los elementos de exposición en el público.

Por su parte, Ash Dirk estudió la conducta de los visitantes en el Monterey Bay Aquarium; según señala: “Her work primarily concerned with demonstrating visitors’ progressive cognitive development through conversation and dialog at exhibits” (Dirk, 2002, p. 16). De esta manera, se tiene otro enfoque por estudiar con videos: la interacción con las colecciones y la conversación entre los visitantes. ¿Cuáles son sus comentarios? ¿Son positivos o negativos? Son preguntas, cuyas respuestas resultaría atractivo conocer, con comentarios que surgen “naturales”, como en una conversación entre amigos.

Hay que tener en cuenta que una persona tiene que saber con qué fin se la va a grabar, así como tener la seguridad de que, de no estar de acuerdo, se eliminarán las grabaciones con sus comentarios. El museo o galería, entonces, debe contar con políticas de seguridad para los datos de los visitantes; por ética, se recomienda poner un anuncio al respecto en la entrada del museo y de las salas para que la gente esté enterada y evitar problemas futuros.

Otra ventaja de estudiar a distancia el comportamiento del visitante es que se pueden realizar notas sin miedo a que si el encuestador mira la bitácora durante 5 segundos se le pasará algún dato crucial en el recorrido, y enriquecerlas rebobinando la grabación, de modo que es posible examinar con calma los gestos y el lenguaje corporal del espectador: ¿Está cansado? ¿Lee las cédulas? ¿Se regresó a ver alguna pieza? También se puede observar qué caminos utiliza, si son de fácil acceso y si existe alguna línea imaginaria que obstaculice el recorrido. Claro que para que todo esto sea posible es necesario contar con el equipo adecuado: cámaras de video, grabadoras y/o micrófonos de largo alcance (figuras 4 y 5).



► Figuras 4 y 5. El video como herramienta de estudios de públicos. Evaluación sumativa de la exposición: *Tras las huellas del jaguar*, Zoológico de Chapultepec
Fotografía: Mildred Muñoz Briones

Pero en esta línea de investigación no todo es positivo y hay retos que superar. McManus menciona que: “the analysis of video data proves to be extremely time consuming” (Dirk, 2002, p. 17). Nadie sabe con exactitud cuánto tiempo demorará el analizar el comportamiento de algún visitante, menos aún si cada vez que se regrese la cinta se hallará más y más información. Neilson (1942) destaca seis aspectos que se pueden conocer utilizando audiovisuales en estudios:

- How many visitors entered the gallery
- How many there were at any given moment
- Where visitors went and in what sequence
- How they looked at the exhibits
- How long they stayed at each exhibit
- How long they stayed in the gallery as a whole⁸

Es recomendable hacer grabaciones durante diferentes días, a distintas horas, para tener una amplia gama de información y diversos tipos de visitantes. También es necesario hacer un amplio estudio del espacio, para tener en cuenta los puntos ciegos y lugares estratégicos donde colocar las cámaras.

Recomendaciones para la integración de medios audiovisuales en museos

Para hacer más fructíferas la visita y la experiencia audiovisual en el museo, a continuación se hacen varias recomendaciones pertinentes, algunas con base en la observación casuística de quien escribe este artículo, y otras, de acuerdo con los hallazgos reportados en los estudios a los que se ha hecho referencia.

⁸ Cuántos visitantes entran a la sala, cuántos se encuentran ahí en un momento determinado, a cuáles lugares de la sala se dirigen los visitantes y en qué orden, cómo es que observan las exposiciones y sus elementos, cuánto tiempo invierten en cada uno, cuánto tiempo permanecen en la exposición.

Aspectos que se han de considerar en instalaciones dentro de las salas de exhibición

- Contar con el equipo necesario para el adecuado funcionamiento de las proyecciones, tales como *software*, cañón, computadora y/o reproductor de DVD
- Tener en orden todos los permisos relacionados con el material que se va a reproducir
- Adaptar una sala exclusiva para audiovisuales; tómesese en cuenta que las pantallas con auriculares para un máximo de dos personas resultan muy incómodas y, si no están bien ubicadas, obstaculizan el paso en la circulación en sala
- Reproducir el material en más de una pantalla para que tenga alcance a más público
- Instalar el mobiliario necesario: sillones, sillas, etc.; estas áreas también funcionarán como descanso entre salas, evitando la fatiga, y promoviendo que la gente observe la totalidad del video
- Tener el clima adecuado
- Si son artistas extranjeros, colocar subtítulos en español, así como en inglés para quienes no hablan español
- Videos con una duración no mayor a 3 minutos
- De decidirse proyectar en pared, cuidar que la iluminación sea adecuada para ver con claridad

Recomendaciones sobre el uso de estos medios en museos

Por lo que se refiere al uso en general de los medios audiovisuales en museos, en su texto “Audiovisuals, a suitable case of treatment”, Miles (1989) propone siete factores de gran relevancia, así como algunas ventajas y desventajas de los formatos, los cuales retomo por considerarlos de gran utilidad:

1. *Location in gallery*: Un audiovisual colocado al principio de la exposición es más atractivo para los visitantes que uno al final, esto es por el *exit gradient effect*. Melton (1935) lo describe como: “the tendency to take the shortest

- distance between the entrance and exit when moving through a gallery” (Bechtel, Churchman, 2002, p. 469). Los visitantes hacen paradas con menor frecuencia cuando más cerca está la salida; otros factores que contribuyen son la fatiga después de haber recorrido toda la exposición, y que no cuenten con tiempo suficiente para ver todo lo que se les ofrece
2. *Automaton versus operand mode*: Los audiovisuales automáticos son los que se reproducen solos, sin necesidad de algún tipo de ayuda del visitante; los secuenciales, *operand mode*, se activan con la intervención de alguna persona que se acerque. En los estudios de Jarret (1987) y Griggs (1983), se notó que los visitantes que llegaban cuando un audiovisual había empezado no se quedaban a ver el resto ni esperaban a que volviera a empezar, por lo que estaría bien instalar controles para que uno mismo pueda darle inicio; sin embargo, por sentido común, a la gente le atraen el sonido y las imágenes, por lo que posiblemente resulte contraproducente el que no se vea nada en reproducción y se crea que no se presenta nada. Luego sería de utilidad reproducir un preludeo con imágenes o música para anunciar que está pasando algo que, además, es posible controlar.
 3. *Speakers versus handsets*: Puede resultar un problema y causar incomodidad al visitante el estar viendo un audiovisual mientras que en la sala se escuchan otros sonidos por las bocinas o los altavoces; lo más viable sería poner auriculares personales, lo que, no obstante, tendría la desventaja de frenar la convivencia social en el público. Sería bueno conocer la opinión del público en cuanto a este rubro.
 4. *Enclosed versus open showing*: Los audiovisuales se pueden reproducir tanto en espacios abiertos como en cabinas o salas especiales, ambos, usados por museos; lo que hay que cuidar es que, si se proyectan en una sala especial, en salas aparte, el público pueda verlos, es decir, que no estén demasiado escondidos.
 5. *Seats versus standing*: Se puede creer que, por instalar asientos en las salas de audiovisuales, la gente va a quedarse más tiempo, y tal vez sea cierto, pero

- esto no garantiza que les ponga atención o que entienda de lo que se habla: puede resultar contraproducente, y que la gente solo vaya a descansar.
6. *Length of program*: La duración de los videos es relativa: puede ser extensa o corta, y a la gente no interesarte en lo absoluto, y, por lo tanto, no verlos en su totalidad; depende más bien del contenido y cómo se aborde.
 7. *Structure and content*: Como se vio en los estudios de Jarret y Griggs, no toda la gente entiende términos especializados, por lo que el material audiovisual debe contener lenguaje familiar y de fácil y rápido entendimiento. Alt argumenta que la probabilidad de que un visitante se vaya del audiovisual radica en el primer minuto; después caerá en un *fairly steady level*, lo que significa que el visitante está pensando constantemente si se queda o se va, decisión en la que pueden influir muchos factores, como, por ejemplo, la calidad.

A pesar de que la publicación de Miles y los estudios de Alt, Griggs y Jarret tienen más de dos decenios, las problemáticas a las que se enfrentaron y los casos observados son similares a los que actualmente siguen teniendo los museos en sus exposiciones; si bien el Museo de Londres no tenía la tecnología con la que contamos actualmente, en ese momento era la que estaba a disposición.

Continuando con las recomendaciones del uso de estos medios, se presenta una tabla propuesta por la doctora Núria Serrat Antolí, profesora de museografía didáctica, publicada en la *Revista Digital del ICOM España*, sobre los errores comunes en los contenidos audiovisuales.

Variable	Resultado
En cuanto a guion y contenido	
Carencia de mensaje o mensaje poco elaborado	Audiovisual “prescindible”; sin alma ni contenido. Podría suprimirse, o sustituirse por cualquier otro tipo de recurso, que podría ser más efectivo, o eliminarlo de la propuesta museográfica (resulta más barato, sin duda).
Secuencia lógica desordenada	Audiovisual “caótico”; puede presentar un contenido muy interesante, pero, al no guardar un orden lógico para el visitante, este pierde el interés y le resulta difícil acceder a él.
Visión desde y para expertos	Audiovisual “se requiere un máster para...”; implica tantos conocimientos previos que dificulta la comprensión de los mensajes. Es el audiovisual hecho desde los expertos para los expertos.
Multiplicidad de mensajes	Audiovisual “por saturación”; o bien se muestra una tesis doctoral o bien se coloca tanto contenido que es inabarcable (en un tiempo razonable, claro está).
En cuanto a recursos gráficos y visuales	
Recursos gráficos poco adecuados	Audiovisual “fuera de lugar”; se observa la inadecuada utilización de iconos y personajes o locuciones incapaces de conectar con el público al que supuestamente va dirigido.
Narrativa académica	Audiovisual “de enciclopedia”; acostumbra acompañar al audiovisual para expertos, utiliza recursos poco atractivos que se muestran sin conexión con lo que el visitante conoce sobre el tema.
Repetición de lenguaje gráfico	Audiovisual “ <i>dejà vu</i> ”; tiene lugar cuando el contenido por explicar debe cubrirse mediante <i>motiongraphics</i> , o fotografía antigua, a lo sumo: se reduce a esquemas animados con flechas y pase de imágenes de archivo. Acostumbran recurrir siempre a los mismos efectos gráficos, y provocan el efecto “ya visto”.
En cuanto al lenguaje utilizado	
Encriptación innecesaria	Audiovisual “imposible de seguir”; es aquel que, a pesar de presentar un tema aparentemente sencillo, utiliza un lenguaje muy técnico, poco accesible a la mayoría. A menudo es el tipo de lenguaje utilizado en los audiovisuales “de enciclopedia” y “se requiere un máster para...”.

(Revista digital del ICOM España, núm. 7, 2013)

Como se aprecia, no es nada fácil gestionar, diseñar y llevar a cabo audiovisuales en exposiciones; se debe tener mucho cuidado de no cometer errores, como los citados, así como poner atención a futuros problemas que puedan surgir, ya montados en el guion museográfico.

Consideraciones finales

En la actualidad los medios audiovisuales basados en la incorporación del audio a la imagen, en su modalidad estática o móvil, están creando una nueva revolución social y tecnológica en la que la sociedad está cada vez más involucrada y, a su vez, intenta adaptarse a los nuevos sistemas de integración y gestión, con la finalidad de hacerlas extensivas a sus necesidades de enseñanza-aprendizaje (Ponce, 2012, p. 9); por lo tanto, resulta interesante y fundamental que los museos se adapten y crezcan junto con la tecnología.

Los medios audiovisuales están en todos lados, son recurrentes y, tal vez, impresionables para algunos en la vida cotidiana; en estudios de públicos no son la excepción: se pueden utilizar para todo lo imaginable, y para todo lo no imaginable también; son ya una herramienta de la cual no podemos desafanarnos, sino, al contrario, a la que debemos adaptarnos y explotar en lo que se nos ocurra.

Bibliografía

- Alt, M. B. (1979), "Improving audio-visual presentations", *Curator: The Museum Journal*, 22 (2), pp. 85-95.
- Ball, K., Haggerty, K. D. y Whitson, J. (2005), "Using CCTV to study visitors in The New Art Gallery, Walsall, UK", *Surveillance y Society* 3 (2/3), pp. 251-269, documento electrónico disponible en <<http://www.surveillance-and-society.org/Articles%282%29/gallery.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Bechtel, B. R. y Churchman, A. (2002), *Handbook of Environmental Psychology*, Nueva York, John Wiley.
- Bellido, G. M. L. (2001), *Arte, museos y nuevas tecnologías*, Madrid, Trea.
- Besolí, M. A. (2008), *El uso de fuentes audiovisuales en museos de historia: técnicas expositivas y estrategias de comunicación*, comunicación presentada en las Terceras Jornadas Archivo y Memoria, Madrid, 21-22 de febrero, documento electrónico disponible en <http://www.docutren.com/ArchivoyMemoria/ArchivoyMemoria2008/pdf/3J_Comunicacion_10_Andres%20Besoli%20Mart%C3%ADn.pdf>, consultado el 1 de marzo de 2015.
- Calva, M. C. E. (2010), *Interactividad y museos: la experiencia del Museo Interactivo de Economía*, documento electrónico disponible en <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/interactividad_y_museos_la_experiencia_del_museo_interactivo_de_economia_mide_en_la_ciudad_de_mexico.pdf>, consultado el 15 de enero de 2015.
- Castellanos, P. (2006), "Los museos tradicionales, su público y el uso de las TIC: el caso del Observatorio Científico de la Ciudad Mediterránea", *Razón y Palabra*, documento electrónico disponible en <<http://www.razonypalabra.org.mx>>, consultado el 20 de diciembre de 2014.
- Centeno del Canto, P. (coord.) (2011), *Actas de las 5.ªs Jornadas de Museología, La difusión en museos: colecciones del siglo XIX*, Museo Sierra-Pambley, documen-

- to electrónico disponible en <<https://museosp.files.wordpress.com/2013/04/actas-5-jornadas-museo-sierra-pambley-2011.pdf>>, consultado el 20 de diciembre de 2014.
- Dirk, V. L., Heath, C. y Hindmarsh, J. (2002), "Video-based field studies in museums and galleries", *Visitor Studies Today*, 5, núm. 3, pp. 15-22, documento electrónico disponible en <http://kora.matrix.msu.edu/files/31/173/1F-AD-29E-8-VSA-a0a6e7-a_5730.pdf>, consultado el 14 de abril de 2015.
- García, N. J. (2005), "Los medios audiovisuales: una experiencia en el museo del traje, CIPE", *Museo*, 10, pp. 1-9, documento electrónico disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2735396>>, consultado el 20 de diciembre de 2014.
- Griggs, S. (1983), "Audio-visuals: A brief survey of three programs", Londres, The Natural History Museum, inédito.
- Hernández, H. F. (2001), *Manual de museología*, Madrid, Síntesis.
- h.videoarte, (2008), "Definición de videoarte", documento electrónico disponible en <<https://hvideoarte.wordpress.com/2008/10/19/definicion-de-videoarte>>, consultado el 13 de abril de 2015.
- Ignasi, C. (2013), "El puente entre el visitante y el objeto", *Revista Digital del ICOM España*, 7, pp. 12-19.
- Jarrett, J. E. (1987), "Discovering mammals, the audio-visual study", Londres, The Natural History Museum, inédito.
- Kelly, L. (2012), "Developing rich media for museums: A way forward?", documento electrónico disponible en <<http://australianmuseum.net.au/blogpost/museullaneous/developing-rich-media-for-museums>>, consultado el 13 de abril de 2015.
- Martí, J. (coord.) (2013), "Recursos audiovisuales en museos: pros y contras", *Revista Digital del ICOM España*, núm. 7, documento electrónico disponible en <http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/07/ICOM%20CE%20Digital%2007.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2014.

- Miles, R. S. (1989), "Chapter 29: Audiovisuals, a suitable case for treatment. The Natural History Museum", *Visitor Studies* 2, núm. 2, pp. 245-252, documento electrónico disponible en <http://kora.matrix.msu.edu/files/31/173/1F-AD-23A-8-VSA-a0a5u7-a_5730.pdf>, consultado el 9 de abril de 2015.
- Neilson, L. C. (1942), "A technique for studying the behaviour of museum visitors", *Journal of Educational Psychology*, 37, pp. 103-110.
- Pérez, E. (1998), *La evaluación psicológica en los museos y exposiciones: fundamentación teórica y utilidad de los estudios de visitantes*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, documento electrónico disponible en <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017901.pdf>>, consultado el 11 de noviembre de 2015.
- Ponce D. y Romero, M. E. (2012), "Los medios audiovisuales como difusores del patrimonio geológico-minero en los museos y centros de interpretación", *Gest. Tur (Valdivia)* (17), pp. 9-22, documento electrónico disponible en <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/gestur/n17/art01.pdf>>, consultado el 19 de diciembre de 2014.
- Regil, V. L. (2006), "Museos virtuales: entornos para el arte y la interactividad", *Revista Digital Universitaria*, 7 (9), Coordinación de Publicaciones Digitales, DGS-CA-UNAM, documento electrónico disponible en <<http://www.revista.unam.mx/vol.7/num9/art78/int78.htm>>, consultado el 19 de diciembre de 2014.
- Santacana, J. y Martín, C. (2010), *Manual de museografía interactiva*, Gijón, Trea.
- Schmilchuk, G. (1986), "Venturas y desventuras de los estudios de público", *Cuicuilco*, nueva época, 3 (7), pp. 31-57.
- Valls, T. (2013), "¿Por qué un audiovisual en un museo?", *Revista Digital del ICOM España*, núm. 7, pp. 28-37.

7. Maquetas y dioramas en la comunicación expositiva

Galia Staropolsky Safir

Resumen

El uso de medios tridimensionales tales como modelos, maquetas y dioramas ha tenido en el mundo una enorme presencia en diversos museos, tanto de ciencia y tecnología como de ciencias sociales. El valor de los dioramas ha generado una fuerte discusión entre diversas instituciones, donde se cuestiona su relevancia dentro de las exposiciones, su grado de atracción e involucramiento hacia los diferentes públicos en una época digital, e incluso su propia desaparición o reinención para nuevos públicos. Algunos profesionales y visitantes opinan que son aburridos, estáticos o de terror, mientras que otros los califican como evocativos, poderosos y bellos. Pero ¿qué opinan los visitantes y cuál es su utilidad real en la comunicación? Este artículo pretende responder dicha pregunta con la presentación de algunos casos y ejemplos, así como puntualizar algunas recomendaciones para su uso.

Introducción

Mientras que la maqueta es la representación geoméricamente exacta de una realidad existente o proyectada (Petrick, 1970-1971, en García, 1999, p. 158), los dioramas se caracterizan por asociar un primer plano en tres dimensiones, con un fondo constituido por una superficie plana pintada que da la impresión de fondo y vida. Se los utilizó originalmente en los museos de ciencias naturales para exponer a los animales —aunque disecados— en su ambiente natural (figuras 1, 2 y 3).

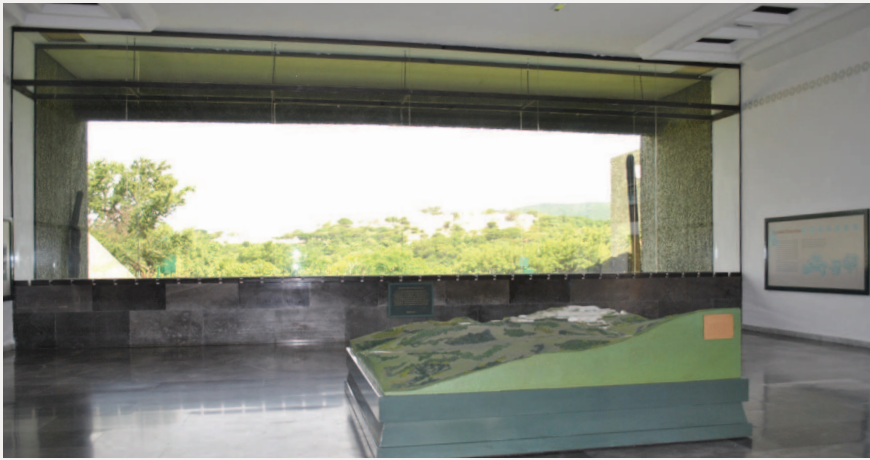
En años recientes, gran cantidad de museos ha eliminado de sus exposiciones las representaciones de dioramas, a pesar de que su valor histórico y su potencial educativo deberían considerarse con especial atención antes de tomar una decisión de tal magnitud. Los museos deben conocer, por medio de información vigente y nuevas investigaciones, de qué manera sus públicos perciben los dioramas y cómo estos contribuyen a la experiencia general de la visita al museo. La decisión de eliminar, mantener o modificar dioramas históricos no puede tomarse con ligereza, pues la intención de estos recursos comunicativos consiste, desde su inicio, en ayudar al visitante a representar mentalmente los conceptos o significados de las situaciones, escenarios de acción o contextos que se reproducen, permitiéndoles revivir la escena y sentirse parte de ella mediante la evocación o el recuerdo.

El uso de maquetas, por su parte, se cuestiona menos, pues su representación se reinventa constantemente con variedad de materiales y la aplicación de nuevas tecnologías, como representaciones digitales en 3D o, incluso, *video-mapping*.¹

Las maquetas y los dioramas suelen representar conceptos o esquemas tanto materiales como inmateriales, desde hábitats, hasta diversidad cultural, por medio de la representación de rituales o formas de vida. Su función es facilitar la comprensión de las relaciones significativas entre los elementos de un contexto.

Este artículo presentará una revisión y análisis sobre los estudios de públicos relacionados con la experiencia de visita a museos que cuentan con maquetas y dioramas. Es importante hablar de los propósitos que se persiguen desde que se inicia la creación de un guion museográfico, pues de ello dependerá la manera en que se desarrolle un método de diálogo con el público y la exposición. En este se decidirá si es necesario colocar alguna representación tridimensional o algún otro recurso.

¹ El *video-mapping* consiste en proyectar una animación o imágenes sobre superficies reales, normalmente inanimadas, para conseguir un efecto artístico y fuera de lo común con base en los movimientos que crea la animación sobre dicha superficie.



► Figura 1. Ejemplo de maqueta Zona Arqueológica de Xochicalco, Morelos

Fotografía: Leticia Pérez Castellanos



► Figura 2. Ejemplo de maqueta. Zona Arqueológica de Paquimé, Chihuahua

Fotografía: Manuel Gándara Vázquez



► Figura 3. Ejemplo de dioramas. Sala Introducción a la Antropología. Museo Nacional de Antropología

Fotografía: Enrique Serrano

“ En años recientes, gran cantidad de museos ha eliminado de sus exposiciones las representaciones de dioramas, a pesar de que su valor histórico y su potencial educativo deberían considerarse con especial atención antes de tomar una decisión de tal magnitud. ”

Es común tanto que las exposiciones cuenten con contenido educativo como que la visita al museo sea un refuerzo para aquello que se aprende en el aula. Por ello la información didáctica tendrá un papel esencial dentro de la producción de varias exposiciones.

Algunos factores que pueden definir la manera en que adquirimos nuevo conocimiento son nuestros saberes, experiencias previas y expectativas. De este modo, al momento de generar un contexto coherente e informativo donde los objetos se relacionan con otros y con ideas unificadoras, aquellos comienzan a adquirir cierto valor. Depende mucho de la manera en que se presente la información para despertar la curiosidad del visitante y estimular su deseo de conocer.

Aunque en los orígenes de la historia de los museos no se le prestaba mucha atención a los procesos de aprendizaje, actualmente esta rama se ha desarrollado cada vez más, y se ha acabado por incorporar a los equipos de diseño museográfico a educadores, psicólogos, historiadores, sociólogos, entre otros, haciendo de ellos verdaderos grupos de trabajo interdisciplinarios.

También se presentan los resultados obtenidos de estudios de públicos en los que se cuestiona qué tan efectivos son los recursos tridimensionales (maquetas, dioramas y, en ocasiones, modelado 3D) como herramientas para facilitar el entendimiento de ciertos temas, generalmente relacionados con las ciencias, el medio ambiente o la representación de espacios arquitectónicos.

Es importante mencionar que la mayor cantidad de información que obtuve para el desarrollo de este artículo está relacionada con los dioramas, ya que existen muchos más estudios y datos generales acerca de ellos que sobre las maquetas. Sin embargo, el que haya incluido a estas últimas en el título es importante, ya que el mismo tipo de estudios de públicos las abarca, al tratarse de espacios construidos, escenificados y que funcionan, al igual que el diorama, como objetos de

interpretación de algún tema específico, y muchas veces complejo, que requiere ser esquematizado.

Desde las definiciones

Según el Diccionario de la Real Academia Española maqueta² es “(Del it. *macchietta*) 1. f. Modelo plástico, en tamaño reducido, de un monumento, edificio, construcción, etc.”. También se puede definir como montaje funcional, a menor “escala”, con materiales pensados para resaltar, en su funcionalidad, la atención de aquello que en su escala real se presentará como innovación, mejora o, sencillamente, el gusto de quien lo monta.

Si tomo como base la definición de maqueta, el diorama³ se puede entender como un tipo de maqueta que muestra figuras humanas, vehículos, animales, ecosistemas como punto focal de su composición, presentados en un entorno tal cuyo propósito es representar una escena. La mayoría de los dioramas representan un espacio específico, una época del año y momento del día. Otros términos relacionados con los dioramas son: artefacto, objeto, obra de arte, muestra, taxidermia (Schwarzer y Sutton, 2009).

Quisiera retomar algunas definiciones de diorama, así como descripciones de su función, compiladas por las especialistas en educación dentro de museos Marjorie Schwarzer y Mary Jo Sutton (2009), autoras del informe titulado *The Diorama Dilemma: A Literature Review and Analysis*.

1. El diorama es una forma compleja de exhibir que comporta un conjunto de disciplinas, como educación ambiental, ciencias naturales y arte.

² Véase <<http://lema.rae.es/drae/?val=maqueta>>.

³ La definición del Diccionario de la Real Academia Española no satisface. Véase:<<http://dle.rae.es/?id=DpFL4Ou>>.

2. Los dioramas son artefactos culturales y trabajos de arte. Historiadores culturales piensan que parte de su fuerza radica en que combinan arte y ciencia, ilusión y realismo (Wonders, 1989).
3. Los dioramas son iconos importantes de museos; evocan memorias, así como sentimientos, en varios visitantes.
4. Doris Ash ha observado que “los aprendices son estimulados por los dioramas para observar, señalar cosas, buscar más información y hacer preguntas” (Ash, 2007).
5. Los dioramas pueden ser herramientas muy efectivas para la educación ambiental y las ciencias, especialmente como complemento de la interpretación. Los educadores en ciencias sugieren que los dioramas presenten objetos de manera concreta para que sean inmediatamente accesibles al visitante.

Estos recursos —los dioramas— también generan una construcción cultural muy específica: una reproducción colocada en el paradigma moderno de entender y analizar al mundo visualmente (*cf.*, Natural History Committee Newsletter, 2009). Estas han sido estructuras de exposición que producen y reproducen significados y escenarios tanto culturales como sociales.

Trascienden, asimismo, los límites de la representación, uniendo pictóricamente la escena 3D con el contexto, promoviendo la ilusión visual de estar ahí sin estarlo. Esta manera de representación se refuerza, en los dioramas en que sean pertinentes, con las especies de taxidermia.

La idea de un museo moderno conlleva una construcción visual donde cualquier concepto esquematizado con imágenes y objetos permite ahondar el entendimiento de ciertos temas. Así, herramientas de comunicación como las maquetas y los dioramas tienen un enorme valor en nuestros días, ya que ayudan, al poner en contacto a los visitantes con ambientes que muchos de ellos posiblemente no hayan conocido directamente, a recordar la importancia de preservar la naturaleza; por otro lado, al crear

asociaciones con conceptos que el espectador ya tenía previamente en su mente, complementan esa información de manera esquemática, gráfica y realista.

Los museos en los que es más común la utilización del diorama como facilitador para el conocimiento de especies y sus entornos que ya no existen, o a los que no tenemos acceso, son los de historia natural. Estos, sucesores de los gabinetes de curiosidades, surgieron con la necesidad de reorganizar los conocimientos y exponer las nuevas ideas sobre el mundo de la naturaleza y su taxonomía.

Los dioramas de historia natural son uno de los géneros más apropiados para aprender y enseñar, a niños y adultos, varios aspectos del tema. Un ejemplo son los del Museo de Historia Natural (MHN) de la Ciudad de México, donde se explica la formación del universo y del planeta Tierra, el origen de la vida, la evolución humana, la biodiversidad y la diversidad cultural. Cada tema se ilustra mediante cuadros, dispositivos mecánicos y dioramas que permiten comprenderlos con relativa sencillez. Y aunque es muy común encontrarse con alguna maqueta o diorama en diversos museos, habría que preguntarse el impacto que tienen para los públicos que se relacionan con ellos y qué tanto aquellos deberían seguir utilizando, desechar o reinventar este tipo de recursos.

Las maquetas y los dioramas son herramientas que van dirigidas a todo tipo de público, uno de los cuales, según la investigación de Schwarzer y Sutton:⁴ el de los padres de familia, es muy importante, pues están enormemente interesados en involucrar a sus hijos en actividades de ciencia y educación, y en aprovechar los museos como espacios que provean de vocabulario, amplíen el aprendizaje del momento y faciliten el que se desarrolla a largo plazo (Chittenden, 2003, en Schwarzer y Sutton, 2009; Gyllenhaal y Cheng, 2003).

⁴ Ambas son especialistas en educación dentro de museos: Marjorie Schwarzer (1957) es escritora y educadora en ese ámbito en los Estados Unidos. Actualmente, es directora del programa de maestría en estudios de museos de la Universidad de San Francisco. Mary Jo Sutton lleva 20 años trabajando en ese tipo de instituciones; actualmente es la encargada de planeación de exhibiciones del Museo de Oakland.

Poco se sabe acerca de las conexiones emocionales que los visitantes establecen con los dioramas y del significado personal que se genera, así como sobre el impacto de nuevas tecnologías para observarlos. Por esto, a continuación se presentan algunos casos en que se realizaron estudios de públicos para conocer el efecto de los dioramas y las maquetas en los visitantes.

Los estudios de públicos sobre las maquetas y los dioramas

Para entrar en la materia de los estudios de públicos realizados ex profeso para el análisis de las maquetas y los dioramas, sería importante hablar previamente de los estudios que brindan un panorama más amplio de lo que sucede en el espacio expositivo. Para ello, los relativos a la utilización de este tipo de espacios serían de gran utilidad.

Estos son valiosos para conocer el contexto de la utilización de los espacios, ya que, si bien no se centran directamente en aquellos que ocupan las maquetas y los dioramas, sirven para dos cosas: primero, para comprobar cuál es el recorrido efectivo que los visitantes realizan a lo largo de la exposición, con el fin de saber si estos se comportan de acuerdo con supuestos previstos en el diseño museográfico, pero también, segundo, para determinar la cantidad de tiempo y atención que dedican a cada elemento.

Es aquí donde es posible analizar qué efecto tienen las maquetas y/o dioramas existentes en la exposición, y valorarlos en su interacción con otros elementos: si son complementarios, si están de sobra o no son suficientemente claros. Todo esto está basado en la teoría de la psicología ambiental (Corraliza, 1987).

Entre las técnicas utilizadas para hacer esta medición está la de observación, por lo general con gente entrenada para esto y, particularmente, aplicada sobre visitantes que, como no saben que los están observando, realizan la visita como lo harían normalmente. Puede ayudar, entonces, como parte del estudio; sin embargo, pues-

to que la información es insuficiente, no valdría considerar los resultados como la evidencia absoluta de lo que sucede con los visitantes. Por otra parte, el resultado obtenido viene a ser conductual y no cognitivo, es decir, se observa la actividad que realiza el visitante, pero no se conoce el tipo de proceso mental que está desarrollando (Alonso y Fernández, 2010).

Esta técnica puede ser de enorme ayuda, pues lo planeado por los profesionales en el orden del recorrido casi nunca sucede de esa manera; sería muy bueno comenzar con la observación, siquiera para tener un primer acercamiento al estudio completo.

Aunque es difícil definir cuánto debería permanecer el usuario en cada elemento expositivo, los promedios de tiempo son tan bajos que, en realidad, con frecuencia ni siquiera se le dedica ese mínimo de atención a las instalaciones.

Hay museos, sin embargo, que han incluido en sus dioramas elementos que se pueden tocar, así como videos, animales y plantas vivos, sonido, efectos de luz, diferentes tipos de escenarios y cédulas que explican de qué manera se creó el diorama. Todo esto llega a aumentar no solo el interés del público sino también el tiempo que este le dedica a interactuar con ellos. Buena parte de la taxidermia que hoy se implementa se hace por medio de animaciones 3D y con material audiovisual. En este tipo de instalaciones es esencial que haya una mediación por parte del museo, los padres o los maestros. Los visitantes ante los dioramas y exposiciones pueden llegar a mostrar distintos patrones de respuesta, pero, tomando en cuenta los elementos anteriormente mencionados, los creadores del diorama pueden generar un mayor o menor diálogo e interacción entre el visitante y cada elemento expositivo.

Enseguida se mencionan tres casos, muy diferentes entre sí, de instituciones que aplicaron estudios de públicos de dioramas, con lo cual se dará una visión de lo que generan estos elementos interpretativos en los visitantes. Se presentan a partir de documentos que diversos autores recopilaron incluso a escala internacional.

Respecto del ámbito nacional, no hay información suficiente, o al menos no me fue posible acceder a ella.

Algunos casos como ejemplo

Caso 1⁵

El Museo Nacional de Historia Natural (MNHN), dentro de la ciudad vieja de Medina, Malta, creó un programa educativo para el que construyó una serie de dioramas sin cédulas informativas para resaltar los ambientes naturales locales y su biología. Se eligió este acercamiento para tomar nota de la percepción de los niños y sus capacidades de observación.

A los niños provenientes de un ambiente urbano les parecía más difícil encontrar algunas especies en los exhibidores que a los niños de zonas rurales. Otro resultado interesante de estas observaciones demostraba que los primeros, si bien no conocían las especies como animales vivos, los identificaban, por ejemplo, con personajes de la televisión.

El aprendizaje de los niños sobre los animales se puede investigar y examinar por medio de pláticas y dibujos, cuando ven animales vivos o preservados. Estas representaciones podrían consistir en descripciones escritas, habladas, en dibujos o en modelos 3D.

Los dibujos pueden no solo constituir una fuente llena de información del pensamiento de los niños en áreas curriculares, y servirles de alternativa no verbal para expresar cosas que no pueden manifestar con palabras, sino también mostrar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los pequeños (Bowker, 2007).

⁵ Este caso se tomó de la investigación realizada en el documento: "The important role of Natural History dioramas in biological learning, *ICOM*, núm. 29, diciembre del 2009.

Retomando el estudio que se realizó en el MNHN en Malta, a los niños se les condujo al área de dioramas en pequeños grupos de dos a tres alumnos por sesión. Las conversaciones se grabaron en un audio usando, sin que los niños lo advirtieran, un aparato mp4. Se les hicieron algunas preguntas para ciertos puntos, con la finalidad de iniciar la conversación con los grupos de interlocutores tímidos.

Ese mismo día de regreso a la escuela se le pidió a los niños que hicieran un dibujo en el que representaran una escena de los dioramas del museo.

Algunos de los resultados fueron: todos los dibujos tenían escrito, al reverso, el nombre, edad y escuela de los niños. La mayoría de ellos dibujó un pájaro, víbora, mariposa, gallo, murciélago y una estrella de mar. Algunos otros animales que pintaron fueron moluscos, conejos, ratas, arañas y erizos. Muchos prefirieron un árbol o una flor, y 90% de los dibujos contenía una forma de hábitat mostrado en los dioramas. Las grabaciones evidenciaron que los niños tenían conocimientos que no se vieron en los dibujos.

Conclusiones del caso 1

La inclusión de dibujos de elementos no presentes en los dioramas expresa coincidencias entre lo que ven los niños y sus modelos mentales. Algunos de ellos completaron la escena con otros elementos para crear un escenario más vasto: insertaron lo que, para ellos, debería estar ahí. Otros dibujaron cosas inusuales, como armas asociadas a la caza de animales que no estaban presentes en los dioramas. El ver los dioramas funciona como el gatillo para que los niños ensamblen sus recuerdos relacionados sobre el tema y configuren una representación personal del tema.

Como se puede estudiar en este caso, un medio muy apropiado para trabajar con niños y medir de manera más certera su aprendizaje son los dibujos, pues se genera un mapa muy cercano a lo que ocurre en su mente; siempre habría que comple-

mentar esta técnica de observar los dibujos con una entrevista que puede arrojar datos sobre la eficiencia y el efecto en los menores de los dioramas presentados.

¿Cómo se deberían relacionar los museos con las técnicas de taxidermia clásica para que resulten atractivas hoy en día? ¿Qué caminos alternos puede tomar el museo de historia natural en nuestros días? Estos cuestionamientos llevan a reflexionar sobre la manera de abordar en el presente aquellas representaciones que se imaginaron y desarrollaron varios años atrás desde una perspectiva totalmente errada.

Caso 2⁶

Según estudios de públicos de dioramas recogidos en el documento *The Diorama Dilemma: A Literature Review and Analysis*, realizados en 30 dioramas de 17 museos de ciencia en los Estados Unidos, con una muestra de 3 880 adultos y niños, estas son las metas por evaluar más comunes:

- La reacción del visitante a nuevas propuestas de contenido, cedulario y nuevos elementos, como interactivos, audio y video
- Cantidad de tiempo transcurrido frente al diorama, frecuencia de paradas o cualquier otro patrón de comportamiento en dioramas vs. no dioramas
- Las preguntas que los visitantes realizan sobre lo que están observando
- El potencial educativo de facilitadores o guías y grupos de escuelas
- Los efectos y el aprendizaje de elementos multimedios en la observación del diorama
- Qué nota el visitante cuando observa al principio el diorama
- Si el visitante considera que un espacio de diorama debe cambiarse o eliminarse
- Si los visitantes entienden el mensaje principal o intención del diorama
- Actitudes sobre conservación del medio ambiente
- Recuerdos, sentimientos o asociaciones personales evocadas por los dioramas

⁶ Este caso se tomó del documento Schwarzer y Sutton, 2009.

La mayoría de estos estudios consiste en un método cuantitativo que utiliza técnicas como seguimiento y tiempo, entrevistas con preguntas estandarizadas y observaciones.

No obstante que las aproximaciones en cada uno fueron muy diferentes, los estudios revelan información consistente. A continuación se presentan los resultados obtenidos por métodos y técnicas diversos:

1. Los dioramas atraen la atención de los visitantes. En galerías de ciencias naturales, estos se detienen en los dioramas más que en cualquier otro tipo de exhibición, con excepción de los dinosaurios. En el Museo de Historia Natural Draper,⁷ 97% de 570 visitantes se demoró en los dioramas. Solo un pequeño porcentaje consideró que los animales muertos eran desconcertantes.
2. El tamaño importa. Fueron más atractivos para los visitantes los dioramas extensos y con animales grandes.
3. Los visitantes invierten más tiempo en los dioramas que describen historias, especialmente, los que interactúan con animales.
4. También la iluminación importa. La mayoría de los visitantes comenta que prefiere iluminación más intensa en las galerías.
5. El color importa. Los visitantes mencionan los colores. Preguntan si los que se emplean son naturales, o reales, y aprecian sobremanera que se utilicen colores presentes en la naturaleza. Se quejan cuando no es así.
6. Las actividades e interpretación fortalecen el tiempo que se pasa en el espacio (Mackinney, 1996, en Schwarzer y Sutton, 2009; Serrell, 1996).
7. Ante todo, lo que realza la experiencia son las actividades relacionadas con lo exhibido, el audio y los mapas.

⁷ Véase <<https://centerofthewest.org/explore/greater-yellowstone-natural-history/>>.

8. Las cédulas bien escritas hacen la diferencia. Los visitantes tienden a no leer cédulas muy largas a la entrada de los dioramas. Prefieren las simples, directas y concretas.
9. Los padres de familia están a favor de que sus hijos cuenten con actividades y experiencias relacionadas con el tema de los dioramas.
10. Los dioramas pueden incrementar el entendimiento de los estudiantes acerca de procesos y conceptos científicos.
11. Los dioramas promueven y refuerzan las capacidades de observación y cuestionamiento, y generan conversaciones sociales.
12. Los materiales de interpretación son esenciales para comunicar conceptos de ciencia.

A través de estos resultados obtenidos por museos ubicados en los Estados Unidos, se tiene una idea general de la información que nos pueden aportar estos estudios. En este caso los dioramas no solo se consideran elementos de interpretación de enorme importancia, sino que se anticipa que, sin ellos, quizá la información quedaría trunca o escasamente clara.

Para obtener esta información a mayor detalle y ubicar cada uno de los museos estudiados, así como disponer de otros resultados en áreas diferentes, visítese el documento en línea Schwarzer y Sutton, 2009.

Caso 3⁸

Este es un caso en el que las respuestas del público no fueron muy positivas debido a un aspecto específico: el cultural. Tratándose de nativos americanos, la representación de las comunidades indígenas existentes, esto es, contextualizadas dentro de un museo, generó sensaciones extrañas en sus jóvenes. Como, al acercarse el Día de Acción de Gracias, las escuelas públicas siempre enseñan respecto de aquellos,

⁸ Véase <<http://theappendix.net/issues/2014/7/the-passing-of-the-indians-behind-glass>>.

en noviembre del 2001 Tyler, hijo de la señora Pasfield, que cursaba el tercer grado de primaria, aprendió en la escuela acerca de sus hábitos. En el programa, la unidad educativa empieza por estudiar el grupo indígena que habita los Grandes Lagos, al norte de los Estados Unidos, llamados *potawatomis*. Como actividad final, acuden al Museo de Historia Natural en la Universidad de Michigan, Ann Arbor.

Después de esa visita, Tyler dibujó en su cuaderno tres tumbas con esqueletos al fondo y lápidas que decían RIP. La madre, puesto que ellos pertenecen a una comunidad de la que también forman parte los potawatomis, y al hijo se lo había educado con toda la ritualidad, y había participado en ceremonias y otras costumbres, se asustó, pero en el museo el escenario detrás del vidrio de su propia tribu había hecho que el niño pensara en la muerte.

Otra niña, también parte de la tribu, dijo: “Parecía que éramos personas antiguas y ya no existimos más”.

Una de las madres habló con los padres tanto potawatomis como con algunos que no lo eran, y se dio cuenta de que varios niños habían tenido esa misma concepción después de su viaje de campo. Llevó entonces los dibujos al *staff* del museo y solicitó que se quitaran los dioramas. Los correspondientes a culturas indígenas han desaparecido desde el 2011 en ese museo, mientras que la Smithsonian Institution los retiró en el 2002.

Los visitantes y el personal de los museos han comentado que, al exhibir las culturas indias americanas junto a fósiles de dinosaurios, piedras preciosas y animales disecados, los temas de los dioramas muestran poco valor humano, y por razón de que eligen una cultura en un momento congelado en el tiempo, hacen pensar a los niños que todos los indios del país están muertos.

Muchos otros visitantes estaban inconformes con la ausencia de esos dioramas anteriormente visibles. Decían que no hay mejor manera de ver y entender a estas comunidades que con aquellos. Vaya dilema: ¿Cómo lograr transmitir un mensaje a todo tipo de público sin ofender a ciertos grupos y sin generar sensaciones negativas? Aunque parece que en este caso está claro que lo que hubo fue un mal discurso del guion museológico — pues es importante cuidar qué exhibición está al lado de la otra —, quizá sería interesante reunir y entrevistar a gente inconforme para conocer detalladamente las razones por las cuales estas representaciones les parecieron inadecuadas y abrir el debate sobre lo que considerarían que sería mejor presentar. Sin embargo, la directora del museo, Amy Harris, creyó pertinente quitar esos dioramas.

Al bajar la popularidad de los dioramas después de estas experiencias, se llegó a la conclusión de que, para entender el futuro de estos, hay que entender su pasado. Hay que ser muy conscientes del contexto en que se colocan, qué hay al lado enfrente o a un costado de ellos, y evitar mezclas fallidas.

Un caso similar lo tenemos en México, dentro del Museo Nacional de Antropología. Se ha discutido si es correcto o no utilizar dentro de las salas etnográficas representaciones con maniquíes a escala humana, pues eventualmente entre los visitantes habrá gente que forme parte de estos grupos indígenas o se relacione con ellos de alguna manera: podrían generar una no identificación o una imagen que acaso no vale la pena estereotipar tan realistamente, o posiblemente este tipo de esquematizaciones tenga un efecto opuesto y en verdad represente de manera muy efectiva a los integrantes de los distintos grupos indígenas. En un espacio como este sería interesante realizar minuciosamente estudios de públicos relacionados con los dioramas existentes, pues a 50 años de la creación del museo, valdría poner en cuestión tanto la manera en la que está representado cada escenario como su impacto en nuestros días.

Casi todos los dioramas en museos de historia natural en los Estados Unidos se crearon en las décadas de 1890 y 1930. Antes de las fotografías, los videos y las vacaciones familiares a lugares lejanos, los dioramas eran el medio que comúnmente se empleaba para mostrarlos. Por su parte, científicos y curadores en museos de ciencia que estaban preocupados por la desaparición de la fauna salvaje buscaban algún recurso para poder contar vivazmente esa historia.

Y, aun hasta el momento, los dioramas han funcionado de manera positiva: este caso, no obstante, sin imaginarlo, y con una intención completamente diferente, generó una experiencia negativa.

Algunas recomendaciones

Luego de un breve recorrido por el significado y la función de las maquetas y los dioramas, así como tras haber revisado casos a escala internacional en los que se llevaron a cabo diversos estudios de públicos acerca de tales instalaciones y de analizar sus resultados, es evidente, por un lado, que cada caso es muy específico y, por el otro, que es necesario conocer sus contextos de manera independiente.

Los métodos cuantitativos, por medio de la observación y datos personales, son de gran importancia; sin embargo, los cualitativos generan una información mucho más cercana para entender realmente el efecto de las maquetas y los dioramas.

En la revisión del primer caso, se utilizaron tres métodos: grabación sonora de la conversación de los niños al observar los dioramas; entrevistas a los niños más tímidos, y, ya en las instalaciones de las escuelas, dibujos, con la consigna, en la parte de atrás, de su nombre, edad y escuela. Mediante el conjunto de estos datos, se recaba una información mucho más precisa que, en este caso específico, puso en evidencia cómo funciona el aprendizaje de los niños provenientes de diferentes entornos ante escenarios con dioramas. La manera en que se siembra en la memoria de los niños

cada diorama, teniendo como resultado una honda relación con sus conocimientos e imágenes previas, se demostró con toda claridad en sus dibujos.

En el segundo caso se emplearon métodos como la observación, el seguimiento y las entrevistas. Se logró, así, destacar información más generalizada acerca de la importancia de los dioramas, y valorar tanto su existencia como la manera en que se presentan. Estos son, considero, los datos más prácticos, pues con una muestra importante de museos y diversidad de gente en ellos fue posible hacerse una idea de cómo los estudios de públicos brindan un amplio conocimiento acerca de significados consistentes y concretos que el público le atribuye a los dioramas.

Este caso confirma, asimismo, que, a pesar de las críticas a la utilización de dioramas (están estancados en el pasado o fuera de lugar, son anticuados, etc.), en realidad son atractivos, interesantes e importantes para públicos de diversos tipos de museos, en especial, los de historia natural.

Es vital poner mucha atención en cada detalle de la producción del diorama, como los colores, la iluminación, el realismo, y, en general, aplicar en ellos sin cortapisas múltiples habilidades artísticas.

Por último, el tercer caso, en que se da una situación incómoda, aporta, sin embargo, información de gran trascendencia. Aunque el propósito del diorama dentro del museo era mostrar y valorar una tribu indígena de americanos que aún existe, el efecto que tuvo en niños de tercer grado —algunos, miembros de la comunidad indígena representada y otros no— fue inesperado. Los hacía pensar en la muerte, en la inexistencia y en la extinción, al estar expuestos al lado de especies realmente desaparecidas. Gracias a sus dibujos se llegó a la conclusión de que no era buena idea hacer dioramas de comunidades indígenas de los Estados Unidos, y se han eliminado de todos sus museos de historia natural.

Al realizar este ensayo era importante integrar dentro de los casos estudios a escala nacional que nos permitieran colocar a México en su situación actual en relación con otros países; sin embargo, la nula información al respecto orilló a este ensayo a un enfoque más internacional. A pesar de que en la Ciudad de México existen al menos dos museos conformados, en su mayoría, por dioramas, como lo son el Museo del Caracol⁹ y el Museo de Historia Natural (MHN),¹⁰ ninguno cuenta con estudios de públicos enfocados en recursos como las maquetas y los dioramas. El MHN, que principió en 1790 como el primer gabinete de historia natural en la calle de Plateros (hoy Madero), número 89, en el Centro Histórico, que tenía como objeto, según el pensamiento liberal de aquella época, que el público se instruyera visitando esta serie de vitrinas, tuvo corta vida, pues se destruyó durante la guerra de independencia.

Los objetos que se salvaron iniciaron un penoso recorrido por locales que no eran adecuados para contener aquella colección de plantas y animales, hasta que la Universidad de México la acogió en el Colegio de San Ildefonso en 1802. A ese se lo considera el primer museo de historia natural en México.¹¹

Sirva este dato histórico para reflexionar sobre el proceso que nos ha llevado lograr una colección nacional de historia natural, y el tiempo y desarrollo por el cual tuvo que pasar para lograr transmitir ahora todo eso a partir de dioramas que, además, son muy visitados por público de todo tipo. Qué importante sería —y qué riqueza de información tendríamos— si entendiéramos qué le provocan a los visitantes esos dioramas, si les gustan o no, si aprenden o no, si quisieran que fueran diferentes.

⁹ Ubicado en la rampa de acceso al Castillo de Chapultepec, primera sección del Bosque de Chapultepec, colonia San Miguel Chapultepec.

¹⁰ Ubicado en la segunda sección del Bosque de Chapultepec, Circuito “Correr es Salud”, Delegación Miguel Hidalgo.

¹¹ Véase <<http://www.sedema.df.gob.mx/museodehistorianatural/?view=featured>>.

Junto con este recorrido relacionado con estudios de públicos para maquetas y dioramas quisiera recomendar:

- Conocer cada caso a detalle, sin tomar ningún otro como referencia
- Es un buen punto de partida estudiar la situación actual y comenzar por observar de manera constante los diferentes patrones de conducta a lo largo de una exhibición tanto ante dioramas y maquetas como ante otros elementos exhibidos
- A partir de esas observaciones, ir tomando decisiones sobre la técnica que se ha de seguir, dependiendo del tipo de dato que se quiera recabar en el estudio
- Conforme avanza la tecnología, las maquetas y los dioramas también van adoptando nuevos formatos; aunque esto no se ha dado de manera pareja en todos los museos, es importante tener esa variedad de espacios en la muestra de maquetas y dioramas
- Analizar qué recursos tecnológicos son más adecuados y eficientes según el tema que se ha de exponer. La observación y las entrevistas nos permitirán acercarnos a esa información

Algunas reflexiones finales

No es el público de hoy el mismo que visitaba los museos en los años cincuentas, cuando los medios de comunicación y transporte eran limitados. En la actualidad las comunicaciones y la tecnología conectan a la gente de forma muy distinta, la información en imágenes, textos o en realidad virtual circula en segundos de un extremo al otro del mundo y, por lo tanto, las expectativas del público son otras. Por ello es muy importante evaluar y hacer uso de los recursos disponibles; solo así se llegará a un público cuyas demandas cambian rápidamente, o al que, más todavía, debemos educar para el cambio.

Por lo anterior, se hace una última reflexión y recomendación: hasta el momento no se ha realizado un estudio que mida el impacto de nuevas tecnologías en dioramas y sus públicos. La rápida evolución digital de comunicaciones, como Google Maps, posicionamiento global, aplicaciones para celular, redes sociales y realidad aumentada, está cambiando la relación entre nosotros, así como la nuestra con los lugares, incluidos los naturales.

Así, es posible utilizar tecnologías, como realidad aumentada, con lo que podemos estar presentes en algún lugar en tiempo real, y, mientras tanto, tener acceso con nuestro celular a imágenes del pasado y presente, con información y mapas, así como retroalimentaciones de nuestras redes sociales o de cualquier persona.

Como se ha visto, las maquetas y los dioramas nos inspiran a mirar de cerca, a la observación y la conversación, pero, insisto, todavía no existe un estudio que muestre el papel o el potencial de la tecnología digital en ellos como una herramienta alentadora para el aprendizaje de los distintos públicos. Podría ser de gran utilidad para un replanteamiento del desarrollo de dioramas.

Bibliografía

- 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. (2007), “How families use questions at dioramas: Ideas for exhibit design”, *Curator, The Museum Journal*; y 7 (1), pp. 84-100.
- Bowker, R. (2007), “Children’s perceptions and learning about tropical rainforests: An analysis of their drawings”, *Environmental Education Research*, 13 (1), pp. 75-96.
- Corraliza, J. A. (1987), “La consideración ambiental del espacio expositivo: una perspectiva psicológica”, *Boletín ANABAD*, 43, pp. 273-282.
- Fernández, L. A. y García Fernández, I. (2010), *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*, Madrid, Alianza Forma.
- García, A. (1999), *La exposición, un medio de comunicación*, Madrid, Akal.
- Gyllenhall, E. D. y Cheng, B. (2003), *Outdoors/Indoor Exhibitions: A Front End Evaluation Literature Review*, unpublished document, Portland, Museum of Science and Industry.
- Natural History Committee Newsletter (2009), “The important role of natural history dioramas in biological learning”, ICOM, 29.
- Serrell, B. (2015), *Exhibit Labels: An Interpretive Approach*, 2.^a ed., Walnut Creek, Rowman & Littlefield.
- Schwarzer, M. y Sutton, M. (2009), *The Diorama Dilemma: A Literature Review and Analysis*, documento electrónico disponible <en http://museumca.org/files/gallery-documentation/Diorama-Lit-Review_Schwarzer_Sutton.pdf>, consultado el 5 de octubre de 2014.
- Wonders, K. (1989), “Exhibiting fauna-from spectacle to habitat group”, *Curator: The Museum Journal*, 32 (2)

Páginas web

“Constructivismo” (definición), *Enfoques Educativos*, <<http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/constructivismo.htm>>.

Greater Yellowstone Ecosystem: Draper Natural History Museum, Buffalo Bill Center of the West, <<http://centerofthewest.org/explore/greater-yellowstone-natural-history>>.

The Important Role of Natural History Dioramas in Biological Learning, <http://www.academia.edu/798099/The_important_role_of_natural_history_dioramas_in_biological_learning>.

“The passing of the Indians behind glass”, *The Appendix*, <<http://theappendix.net/issues/2014/7/the-passing-of-the-indians-behind-glass>>.

“Presentation & Representation”, *The Diorama at the Natural History Museum*, <<http://www.humanities.manchester.ac.uk/medialibrary/alc/centres/icp/madruga-diorama-poster.pdf>>.

Museo de Historia Natural, <<http://data.sedema.cdmx.gob.mx/museodehistorianatural/>>.

Social Development Theory (Vygotsky), <<http://www.learning-theories.com/vygotskys-social-learning-theory.html>>.

III. Los públicos y los medios de difusión



8. Públicos y redes sociales

Myhrra Duarte Rodríguez Malpica

Resumen

En este artículo se analiza el impacto de la web 2.0 en los museos, particularmente, la manera en que las redes sociales han transformado la comunicación entre estos y sus públicos. El texto se divide en tres apartados: Web 2.0, Cultura participativa y públicos, y Redes sociales. Para evitar imprecisiones, se comienza con una reflexión sobre la influencia de la web 2.0 en el desarrollo de la cultura participativa actual y los cambios jerárquicos que esto representa en el momento de enviar un mensaje al visitante, como, por ejemplo, la folcsonomía y el modelo de la larga estela. A continuación se discute tanto la manera en que expertos en museística conceptualizan el museo 2.0 como los tipos de públicos que conviven en este espacio virtual y las recomendaciones que se ofrecen con el fin de crearles experiencias inclusivas. Finalmente, en el tercer apartado se examina de qué manera los usuarios están empleando las redes sociales para acceder, aprender, experimentar, compartir y crear contenido. Esto se integra al tema de públicos en el momento de observar algunos ejemplos de prácticas que se han realizado para vincular el comportamiento del individuo con la oferta cultural del museo.

Introducción

En la actualidad, el panorama comunicativo de las instituciones culturales demuestra que los museos están vivos y deseosos de repercutir en el día a día de la población global. Instituciones que, por su oferta cultural, podrían considerarse opuestas,

como el Tate Modern y el Museo Británico (Inglaterra), el Museo del Prado y el Reina Sofía (España), el Metropolitan Museum of Art y el MoMA (Estados Unidos), hasta el Museo del Palacio de Bellas Artes y el MUAC (México), han adaptado sus comunicaciones al compendio de las páginas web y las redes sociales. En su comunicación se hallan desde precios de boletos, funciones, fechas de apertura, videos, *podcasts*, fotografías y conversaciones en vivo, hasta actividades que se llevan a cabo exclusivamente *online* (en línea). No es necesario ser un experto en internet para dar, mediante un par de clics, con los perfiles de Facebook y de Twitter, entre otros, de estos museos; es más, tienen como uno de sus propósitos de difusión que sea fácil encontrarlos.

Desde un punto de vista económico no es difícil comprender por qué el museo se ha decantado por la creación de perfiles de redes sociales preestablecidas, en vez de generar las propias. En promedio, según el último informe de Facebook, más de 82% de los usuarios de internet emplea redes sociales para sus comunicaciones diarias. Considerando que hay 3 576 810 939 usuarios de internet a escala mundial, este no es un porcentaje deplorable, más aún si se considera que la creación de un perfil en Facebook en una primera instancia es gratuita.

Pero como los especialistas en museos y públicos debemos de ir más allá de la lógica comercial: ¿Qué está sucediendo en el mundo virtual? ¿Cómo está impactando la manera en que el museo se comunica con su público y viceversa? ¿Existe una forma ideal para vincularse con el usuario *online*, o las redes sociales son iguales a medios como la prensa y la radio? ¿El museo le da a su público contenido que responda a sus necesidades e intereses?

A lo largo del siguiente artículo se analizará, primeramente, cómo la web 2.0 y, en especial, las redes sociales, han modificado la figura del museo, ya que a través de la historia este, como argumenta el historiador de museos y tecnología Ross Parry (2007), ha construido, inspirado en las distintas formas y funciones de las tecnologías de co-

municación que ha empleado, sus relatos individuales. Paralelo a esto, se presentarán distintas teorías de acercamiento a la cultura participativa que promueven las redes sociales, con mención, entre otros aspectos, de los múltiples públicos que un solo mensaje llega a alcanzar, las prácticas de éxito y las nuevas expectativas del visitante. Una vez proseguido el tema, se recapitulará lo visto en una serie de recomendaciones para mejorar la experiencia de los usuarios de la web 2.0 y facilitar el manejo de las redes sociales desde la perspectiva de una institución cultural.

La web 2.0 y los museos

El motor principal detrás del cambio de los mecanismos que empleamos para comunicarnos en internet es la web 2.0, que se caracteriza por promover una cultura participativa. De acuerdo con O'Reilly (2004), en esta segunda fase de la web 1.0 internet se ha transformado en una plataforma alrededor de la cual gravita una diversidad de elementos tales como la folcsonomía (etiquetar imágenes, contenido, textos, etc., sin un orden determinado ni jerarquías), los blogs, las interfaces de buscadores como Google, que funcionan mediante modelos de constante mejora y adaptación a las necesidades del usuario, una cultura basada en el juego y un modelo de producción de información fundado en la "larga estela". En este modelo se demuestra que si se suman las actividades en una distribución estadística, en muchas ocasiones el total de las de menor frecuencia abarca un mayor espacio que las de mayor frecuencia; en otras palabras, en la web 2.0 hay públicos cuyo tamaño puede no ser relevante en otros contextos, pero cuya suma en la red produce una demanda tangible de contenido (Anderson, 2006).

En este entorno tecnológico emergen las redes sociales. Una red social es un set de nodos interconectados por relaciones que también pueden unir grupos, o individuos que se enlazan de acuerdo con ciertos patrones sociales, que se conectan tanto entre sí como con otros nodos (Marin y Wellman, 2009).

Las redes sociales en internet permiten el florecimiento de un público heterogéneo, así como su adaptación cronológica de la web 2.0. Este público comienza a emplear redes como Facebook, Twitter e Instagram para interactuar por medio de la compartición de imágenes, videos, opiniones, noticias de interés o de ocio, etc. Dichas interacciones suceden principalmente mediante tres modelos de comunicación: el uno a uno (ejemplo: usuario a usuario), el uno a muchos (institución a usuario) y muchos a muchos (conocimiento a conocimiento-*wikis*).

Así, las empresas y los medios de comunicación tradicionales se embarcan, ante la posibilidad de relacionarse con un mayor índice de públicos, en crear perfiles que, a cambio de proveerles de contenido digital, les aseguren la fidelidad de individuos que hasta entonces desconocían la existencia de su producto.

Por su parte, el investigador danés Stine Lomborg (2011) sugiere que, en ciertos canales virtuales, la producción de contenido se desconstitucionaliza y desprofesionaliza debido a que las redes sociales han vuelto gratuita la tecnología necesaria para publicar un mensaje; y no solo esta, sino también las herramientas disponibles para la creación colaborativa de contenido, lo que ha tenido como consecuencia la metamorfosis de una comunicación vertical en una horizontal.¹

Diferentes estudios de públicos llevados a cabo en México evidencian que en el mercado de las redes sociales hay un campo de oportunidades comunicativas para organismos culturales como los museos. La Asociación Mexicana de la Industria Publicitaria y Comercial en Internet (AMIPCI) ha revelado en el *Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en México 2014* que 77% de las actividades que se realizan en línea en México es a través de las redes sociales, empleadas por 88% de los usuarios de internet como fuente de ocio y entretenimiento. Es decir, 9 de cada 10 internautas usan redes sociales.² El acceder a redes sociales es la segunda actividad

¹ Blogs, *wikis*, mundos virtuales.

² Siendo las redes de referencia Facebook, seguida de YouTube, Twitter y Google+.

—la primera es el uso del correo electrónico— más importante que los mexicanos realizan en línea.

Por otra parte, en el Reino Unido se ha hecho un estudio, sobre el público británico denominado *Audiencias Digitales* (Lomborg, 2011), que puso en evidencia que 53% del público en línea ha interactuado con contenido cultural de manera voluntaria, principalmente para obtener información sobre actividades y artistas, y para comprar boletos.

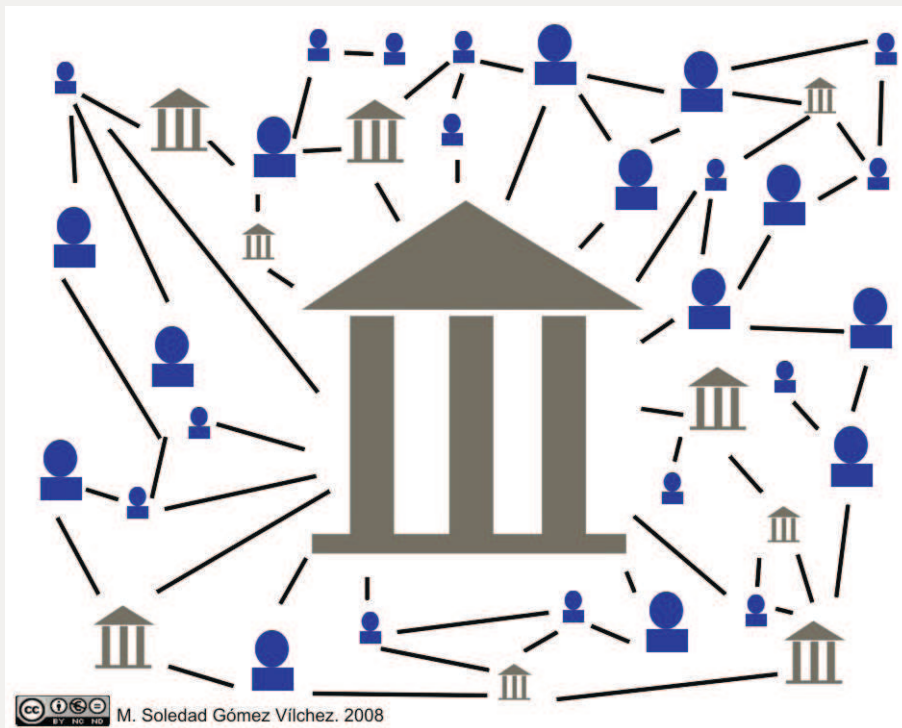
Si correlacionamos la penetración de las redes sociales en México con el aprovechamiento que los usuarios están haciendo del contenido en línea, es posible considerar que, desde la perspectiva museística, las redes sociales permiten al museo reinventar y reorganizar el modo en que se comunica con sus públicos. En otras palabras, este nuevo modelo de comunicación permite pasar de una comunicación unidireccional, en la cual el museo dictamina lo que el usuario va a consumir, a una bilateral o multilateral, en la que el público informa qué es lo que le interesa y la manera en la que lo relaciona con su identidad (Schroder, 2013).

Cabe mencionar que no solo este cambio hace posible que el museo se reinvente; lo importante es advertir que, en el momento de propiciar ambientes en los que el usuario y potencial visitante se sienta cómodo, la institución le permitirá participar y dialogar en los términos que este elija, al contrario de lo que sucede en medios más tradicionales. El resultado, por ende, es un ciclo de retroalimentación entre la institución y el visitante, en el cual se crea y consume contenido de manera constante, a la par de que se fortalece el vínculo intelectual-emocional (Harcup y Nesbit, 2006) (figura 1).



► Figura 1. La web 2.0

“ En ciertos canales virtuales, la producción de contenido se desconstitucionaliza y desprofesionaliza debido a que las redes sociales han vuelto gratuita la tecnología necesaria para publicar un mensaje...” ”



► Figura 2. Redes sociales

Cultura participativa y públicos

Al integrarse al ecosistema digital, las instituciones culturales se reinventan y emplean la tecnología como medio de difusión, interacción, curaduría y vinculación en los términos lingüísticos y conductuales de un público que progresivamente se transforma en una mayoría de nativos digitales (Hooper-Greenhill, 2000).

Sin embargo, la llegada de la web 2.0 y las redes sociales implica más que un cambio comunicativo: Nina Simon (2010) cree que el museo contemporáneo debe considerarse conceptualmente como un museo 2.0. Sostiene que este nuevo modelo está fundamentado en una arquitectura participativa en la que, en vez de que el usuario reciba información desde un enfoque vertical (de arriba abajo), la comunicación es horizontal, con lo que, consiguientemente, alienta que entre desconocidos florezcan conversaciones sobre arte y cultura.

El nuevo museo provee al visitante virtual de una experiencia que difiere de la física, como también varía la manera en que el museo promueve la interacción. Principalmente se observan tres patrones de interactividad (Moreno, 2002):

- Selectiva: Cuando lo que se ofrece al usuario es únicamente escoger la información que más le interesa, como son *podcasts*, audioguías y *apps* que se pueden bajar en iOS o Android,³ pero que no permiten retroalimentación
- Transformativa: Cuando el usuario puede modificar los contenidos definidos previamente: blogs, redes sociales
- Constructiva: Cuando el usuario puede crear contenido libremente y de forma no predefinida (figura 2).

³ Sistema operativo móvil de las empresas Apple Inc. y Google respectivamente. Programa o conjunto de programas que gestionan los recursos de *hardware* y proveen servicios a los programas de aplicación.

De esta constelación de intercambio de información entre usuarios y museos emerge, asimismo, el concepto del *museo participativo* de Simon. Esta terminología toma como inspiración y base la investigación de Henry Jenkins (2006): “Enfrentando los retos de la cultura participativa, educación de medios para el siglo 21”, en que el autor define una cultura participativa como un espacio en el cual:

1. Los obstáculos de entrada para la expresión artística y el involucramiento cívico son relativamente escasos y simples.
2. Existe una cultura de apoyo para que los miembros creen y compartan su contenido.
3. Tutoría informal, en la cual los miembros más experimentados comparten su conocimiento con los inexpertos.
4. Los miembros sienten que sus contribuciones importan.
5. Los miembros sienten cierto nivel de conexión social entre ellos.

Con estos principios como base, Simon (2010) desarrolla la idea de un museo participativo en línea, en el cual los museos pueden crear, compartir, conectarse entre ellos y con el contenido, integrando de este modo a diversos públicos en un mismo espacio virtual. Al permitir al individuo pasar de un papel pasivo como receptor a uno de protagonista como emisor que puede comentar, opinar e introducir contenidos, el museo comienza a transformarse —idea presente desde hace muchos años, principalmente desde los sesentas, en la crítica a museos como instituciones autoritarias—, en una plataforma democrática. Este método comunicativo, este acercamiento, combate, a su vez, la imagen negativa del museo y transmite el mensaje de que el este:

1. Tiene un interés en proveer experiencias y contenido
2. Puede cambiar y adaptarse
3. Reconoce la voz de sus públicos
4. Desea que su público cree contenido

5. Se posiciona de tal modo que se conviertan en espacios donde las conversaciones entre amigos y desconocidos puedan surgir orgánicamente

Finalmente, Simon argumenta que para que la metamorfosis de un museo sea exitosa se debe pasar de una comunicación enfocada en el “yo” a una enfocada en el “nosotros”. Este proceso se compone de cinco niveles. En el nivel 1, es neutral: el individuo recibe el contenido. Después, en el nivel 2, el museo comienza a desarrollar mecanismos para que el individuo interactúe con el contenido. El nivel 3 se caracteriza por la creación de un espacio en el que la experiencia personal del individuo sea única y comienza a compartir información con sus contactos. En el nivel 4 se empieza a estimular a los usuarios para que interactúen entre ellos, para que en el nivel 5 el museo sea un facilitador y regulador de experiencias gestadas por la convivencia entre usuarios y contenido.

Por otra parte, Simon (2010), consciente de la heterogeneidad de los públicos de un museo, ha desarrollado un análisis de los tipos de usuario con la finalidad de promover la inclusión en el momento de realizar estrategias de comunicación, con lo cual clasifica a los públicos *online* según se muestra a continuación:

1. Contribuidores: Usuarios que generan y comparten contenido. El museo debe buscar relacionarse con ellos de la siguiente manera:
 - a) Si la interacción se compone de una acción, buscan como recompensa que el museo los provea de reconocimiento social (por ejemplo, compartir el contenido, “dar un *like*” o, simplemente, agradecerles).
 - b) Si la interacción involucra una opinión o una reacción en específico, su participación se debe relacionar con una red de contribuidores (por ejemplo, vincularlos mediante menciones, crear foros o actividades concretas para estos usuarios).

2. Jueces: Usuarios que etiquetan contenido, comentan y recomiendan información pero no producen nuevo contenido. El museo debe buscar relacionarse con ellos de la siguiente manera:
 - a) Permitir que los usuarios juzguen y clasifiquen el contenido compartido por el museo.
 - b) Proveerles herramientas que les permitan recomendar y compartir contenido en espacios ajenos al museo.
 - c) Tener un espacio en el cual sea posible hacer comentarios y establecer discusiones.
 - d) Emplear los comentarios de los jueces para beneficio de la comunidad.
3. Observadores: Usuarios que consumen contenido pero no lo generan ni contribuyen con comentarios; para ellos:
 - a) El contenido del museo debe ser fácil de encontrar.
 - b) El contenido debe ser accesible y de navegación intuitiva.

Públicos y redes sociales: tras los usos del consumidor de nuestro contenido

Como se ha observado, en internet se está dando un fenómeno migratorio del museo y sus contenidos a muy diferentes formatos digitales, lo cual no tiene otra finalidad que compartir el contenido del museo con públicos de mayor tamaño. Las redes sociales son una de las principales tecnologías que se han empleado en esta, llamémosle así, cruzada informática, ya que en el último decenio el compromiso con el público se ha vuelto central en las misiones y propósitos estratégicos tanto de instituciones culturales como de académicos dedicados al tema de los museos y la herencia cultural (Black, 2011).

El motivo por el cual se ha dado prioridad a los públicos es porque se considera que la interacción del museo con el público y la inclusión de este en aquel permite que la relación museo-sociedad mejore de manera significativa. Más aún: las investiga-

ciones llevadas a cabo recientemente por Sandell (2001) han demostrado que los museos contribuyen al desarrollo tanto de la autoestima del usuario y la seguridad en sí mismo como de su creatividad, al mismo tiempo que se promueven valores como la tolerancia, el respeto y el cuestionamiento de paradigmas que sustentan estereotipos sociales (2003).

Uno de los principales beneficios de las redes sociales es que dan acceso a un mayor número de usuarios a la colección de la institución cultural, con lo que se permite crear un híbrido entre la experiencia clásica del museo como espacio físico y el acceso inmediato a materiales complementarios (Dietz, 2000).

Este canal, además, lo ocupan y han adaptado en una primera instancia adolescentes y jóvenes adultos, los cuales, a pesar de contarse entre los primeros en usar las nuevas tecnologías, suelen ser visitantes tardíos de las instituciones culturales. Por otra parte, para que el contenido creado en redes sociales sea relevante para los públicos, ha sido necesario realizar estudios de hábitos y costumbres en línea, tales como la investigación de públicos digitales del Consejo de Artes de Inglaterra (Arts Council, 2011), que ha clasificado la interacción virtual con las artes en cinco módulos: acceder, aprender, experimentar, compartir y crear.

1. Accesar: Descubrir qué está sucediendo, descubrir oportunidades de visita y participación, organizarse para ir al museo.
2. Aprender: Adquirir nuevas habilidades y conocimiento (por ejemplo, la biografía del artista).
3. Experimentar: Presenciar y experimentar una obra de manera virtual mediante un recorrido en tercera dimensión.
4. Compartir: Emplear internet, especialmente las redes sociales, para compartir obras y actividades del museo, experiencias vividas en él y opiniones.
5. Crear: Hacer arte virtual y compartirlo en canales de difusión (por ejemplo, redes sociales).

El museo como espacio de experiencias digitales

La expansión de cámaras celulares y tabletas con conexión inalámbrica ha convertido la visita al museo en un momento de experiencias digitales. Estas se comunican de manera bilateral, primero entre el museo y el visitante, y luego entre el visitante y los amigos con los que se comparten en tiempo real fotografías y comentarios sobre la exposición.

Una de las redes sociales más empleadas por los museos en los últimos años es Twitter, la cual, debido a su estructura asimétrica —esto es: hace posible seguir a personas sin que estas nos sigan de regreso y viceversa—, ha acumulado desde el 2006 más de 500 millones de usuarios, un promedio de navegador de 89 minutos/mes y un promedio de 165 000 tuits/minuto. Cabe señalar que tan solo durante el segundo cuatrimestre del 2016 se registraron 312 000 000 de usuarios activos (Twitter, 2016). Algunas de las posibilidades que ofrece esta red es realizar promociones y concursos, y lanzar nuevos productos, ofrecer atención personalizada, potenciar relaciones con los clientes, generar y potenciar embajadores de la marca, conocer mejor el público propio y comunicarse con él de forma más efectiva (Soler, 2013) (figura 3).

Un ejemplo que ilustra el uso que los museos hacen de Twitter es el *hashtag* (etiqueta) #20razonesMDO, creado en la red social Twitter por el Museo Dolores Olmedo para celebrar su vigésimo aniversario. Su mecánica consistió en que, a la par de que el museo publicaba datos de interés sobre la institución, a los usuarios se les invitaba a publicar, mediante el *hashtag*, las razones que los alentaban a visitar el museo. Al finalizar el plazo asignado, se eligieron los mejores 20 comentarios y se recompensó a los generadores de contenido con una visita guiada, más la entrada gratuita a la obra de teatro infantil *La caprichosa dama y el farolito*.

Como este tipo de actividades tiene como meta principal volver a la institución un objeto afectivo (ser parte de los recuerdos) del visitante, las mecánicas están enfo-



► Figura 3. Los públicos y las redes sociales

“Finalmente, Simon argumenta que para que la metamorfosis de un museo sea exitosa se debe pasar de una comunicación enfocada en el “yo” a una enfocada en el “nosotros”.”

cadadas en promover la apropiación del museo y, así, entrelazar los ámbitos públicos y privados (Risto y Frohlich, 2011); habría que agregar que en dichas interacciones el visitante experimenta el museo desde perspectivas que anteriormente eran exclusivas de curadores, historiadores y archivistas.

Incluso se ha llegado a argumentar que el carácter social del *hashtag* puede provocar el surgimiento de grupos integrados por desconocidos que compartan un interés en el contenido, la arquitectura u otros elementos del museo (Silberman y Purser, 2012). En esta actividad es posible vislumbrar las diferentes clases de interacción del usuario: hay acceso en el momento de etiquetar y ver el contenido de los *hashtags* de otros usuarios; se pretende estimular un aprendizaje, al invitar al usuario a interactuar con la información que en la red social comparten tanto el museo como los demás usuarios; se da la experimentación en el momento en que individuos que nunca han visitado el museo lo descubren mediante el contenido puesto en las redes por la institución, fotografías de otros usuarios, videos y dinámicas que se desarrollan exclusivamente en el plano virtual.

Nuevos comportamientos: la cultura del remix y el empoderamiento del usuario

La cultura del *remix* (mezcla) es aquella en la que se crean nuevos productos mediante la combinación de materiales existentes. El *remix* no es exclusivo de plataformas en las que los usuarios suben su contenido, como es la mezcla de videos en el caso de YouTube u obras de ficción en las que se emplean, en nuevos escenarios, personajes literarios. Tampoco hace falta acceder a webs, blogs o foros especializados para acceder a ella ni tener conocimientos de edición o un deseo de creatividad, ya que en la red social Facebook la presenciamos a la par que la ejercemos de manera inconsciente.

Esto es por razón de que, en el momento en el que colgamos una pintura de un museo en nuestro muro y le ponemos una serie de etiquetas y descripciones, la hemos integrado a un nuevo contexto y, por ende, le hemos dado un nuevo significado. En

De esta constelación de intercambio de información entre usuarios y museos emerge, asimismo, el concepto del *museo participativo* de Simon. Esta terminología toma como inspiración y base la investigación de Henry Jenkins (2006): “Enfrentando los retos de la cultura participativa, educación de medios para el siglo 21”, en que el autor define una cultura participativa como un espacio en el cual:

1. Los obstáculos de entrada para la expresión artística y el involucramiento cívico son relativamente escasos y simples.
2. Existe una cultura de apoyo para que los miembros creen y compartan su contenido.
3. Tutoría informal, en la cual los miembros más experimentados comparten su conocimiento con los inexpertos.
4. Los miembros sienten que sus contribuciones importan.
5. Los miembros sienten cierto nivel de conexión social entre ellos.

Con estos principios como base, Simon (2010) desarrolla la idea de un museo participativo en línea, en el cual los museos pueden crear, compartir, conectarse entre ellos y con el contenido, integrando de este modo a diversos públicos en un mismo espacio virtual. Al permitir al individuo pasar de un papel pasivo como receptor a uno de protagonista como emisor que puede comentar, opinar e introducir contenidos, el museo comienza a transformarse —idea presente desde hace muchos años, principalmente desde los sesentas, en la crítica a museos como instituciones autoritarias—, en una plataforma democrática. Este método comunicativo, este acercamiento, combate, a su vez, la imagen negativa del museo y transmite el mensaje de que el este:

1. Tiene un interés en proveer experiencias y contenido
2. Puede cambiar y adaptarse
3. Reconoce la voz de sus públicos
4. Desea que su público cree contenido

otras palabras, el museo participa en la creación de nuevas interpretaciones de sí mismo en el momento en que reorganiza el contenido institucional con base en las necesidades e intereses del usuario, al tiempo que comparte en sus redes sociales oficiales *links* sobre la reinterpretación de la curaduría hechos por individuos ajenos al museo (Villeneuve y Erickson, 2011).

Es así como la recombinación de elementos informativos invita al usuario a descubrir el sector cultural más allá de los sistemas preestablecidos por el museo, es decir, se le reconoce la validez de su perspectiva personal en el momento de construir significados. Tal flexibilidad nace a partir de la intangibilidad de la red, y al hecho de que la conexión inmediata permite al internauta mantener conversaciones bidireccionales con personajes públicos e instituciones (Sanderson y Cheong, 2010).

En particular es asombroso cómo de la interacción horizontal en redes sociales, donde una voz individual puede tener el mismo peso que una comunidad, surgen sistemas orgánicos de retroalimentación que, a su vez, conducen a la creación de nuevos métodos de aprendizaje y descubrimiento.

Por último, hay redes sociales, como Facebook, que empoderan al usuario al ofrecerle constantemente la posibilidad de reconstruir y compartir su identidad virtual; ejemplos de esto son el elegir una fotografía de perfil, colgar un estado de ánimo, compartir notas de interés o imágenes (Boyd, 2006).

El museo se beneficia, a su vez, de este sentimiento de autonomía, porque, en un primer nivel, el que el usuario haga accesible su identidad le permite al museo conocer quién está interactuando con su contenido y, en un segundo nivel, la interacción le señala a la institución qué tipo de contenido debe crear para que sus visitantes virtuales la sigan considerando de valor.

El poder de Facebook va más allá de su más de 1 000 000 de usuarios, tiempo promedio de permanencia superior a 600 minutos/mes por usuario. Facebook (Facebook, s. f.), en buena medida como Twitter, permite mejorar la oferta de productos, realizar estudios demográficos y conductuales de los visitantes, hacer encuestas, disponer de un canal de reclutamiento propio, potenciar relaciones, crear embajadores de la marca, disponer de una fuente constante de opiniones e ideas, y reducir costos e incrementar ventas (Duperré, 2013).

En relación con el sector cultural, Facebook es la principal herramienta empleada por los internautas para descubrir y compartir información, seguida por la búsqueda orgánica en Google (2011).

Un ejemplo del uso que se le está dando a Facebook en México es el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), el cual utiliza su plataforma para informar y, a la vez, vincular experiencias físicas con material virtual. La manera en la que el MUAC informa es, primero, teniendo un perfil transparente, en el que los usuarios son invitados a calificar su visita en un rango de una a cinco estrellas. Los comentarios son contestados, cuando así lo requieren, por el *community manager*,⁴ de modo que es posible que terceros lean la conversación bidireccional entre museo y usuario. También el museo publica de manera constante informes sobre las exposiciones, actividades, precios y horarios de la institución. Por lo tanto, el que visita este perfil de Facebook puede enterarse de la oferta cultural disponible y planear su visita acorde con sus intereses personales.

La diferenciación de los servicios dados en esta red es la posibilidad de buscar y explorar las fotografías alteradas tomadas en el módulo interactivo físico de “Nadie sale como entró”.⁵ En este espacio virtual primero se busca recrear la experiencia de

⁴ *Community manager*: encargado del manejo y alimentación de redes sociales.

⁵ Se trata de una estrategia de comunicación impulsada por el MUAC de la Ciudad de México para atraer visitantes y resaltar el carácter transformador de la visita a este espacio.

la visita, es decir, la forma del ojo del visitante se modifica, mediante un programa digital, a un cuadrado. Este es un juego lingüístico que busca decir que la visita al museo ha cambiado al visitante. Segundo, si uno visitó el módulo y se toma una fotografía, puede compartirla con otros en redes sociales y, de este modo, comunicar a los demás un gusto personal por el MUAC, el arte y/o la actividad misma. Por último, el museo se beneficia de esto al conseguir que sus visitantes se conviertan en embajadores de la marca en sus círculos de amigos.

Las redes sociales no son utopías: cuestiones que se han de considerar

Bien pareciera, por lo previamente discutido, que la adopción de las redes sociales por los profesionales culturales es total, uniforme y voluntaria. De ahí que sea necesario agregar que, como argumenta la académica de museos inglesa Pam Meecham (2013), antes de convertir las redes sociales en una utopía, se debe analizar y ponderar lo que se mantiene intacto, y lo que se gana y se pierde en el momento de transformar la experiencia física en una de *bits* y *bytes*.

Aún más, se debe tomar en cuenta que el reconocimiento de la autonomía del visitante para elegir, curar y comentar los elementos de la colección del museo involucra un cambio en el papel tradicional del curador y del bibliotecario o archivista. Lo cual, a su vez, lleva a la institución a cuestionar su propia autoridad como única generadora de relatos (Russo, 2011), y, a la par, a preguntarse dónde marcar el límite entre la voz del público y el conocimiento de los expertos del museo. Otra posible objeción a las redes sociales es que el constante cambio en el diseño de su programación dificulta la creación de un estándar para la medición de públicos.

Este dilema se subdivide en dos partes: la primera tiene que ver con que, al haber diferentes redes sociales, cada una exige un proceso de medición distinto y, por ello, se hace necesario que los especialistas en museos tengan un conocimiento mínimo de programación. La segunda se centra en el factor de que cada red social tiene, así mismo, un público distinto, ya que en el contexto de dichas redes se ha provocado

que los públicos se reconceptualicen: donde antes había individuos estáticos que empleaban cada tipo de medio comunicación con un fin específico, ahora hay una cultura de inmersión mediática en la que constantemente se es público, consumidor, familiar, empleado, ciudadano (Lunt y Livingstone, 2012).

Dada esta pluralidad, se complica diseñar y elegir el tipo de muestreo que ha de emplearse, ya que este debe, además de ser relevante e inclusivo, abarcar los distintos elementos de la globalización (por ejemplo, los mensajes en Twitter escritos en diferentes idiomas: Villaespesa, 2013). De manera semejante, se reconoce que, como apunté arriba, las redes sociales son propiedad de terceros, por lo que el museo no puede acceder sino solamente a los datos que los dueños de ellas deseen dejar disponibles.

Las redes sociales se han integrado a un ritmo vertiginoso a las herramientas claves de la difusión cultural; la comunicación del museo ha experimentado cambios, llámosles tectónicos, en su estructura jerárquica tradicional, provocados por la estructura participativa de la web 2.0. Actualmente la figura del museo interactúa con un nuevo tipo de público digital compuesto por jueces, observadores y contribuidores.

Por consiguiente, las necesidades del público y sus estilos de relacionarse con la institución se han visto modificados, con lo que se ha vuelto esencial para el visitante/usuario de las redes la posibilidad de hacer uso de aquellas con que cuente el museo para acceder, aprender, experimentar, compartir y crear contenido. A primera vista suena utópico semejante modelo de transferencia, recepción y procesamiento del mensaje. Esta equivalencia dista de ser absoluta debido a que las redes sociales, al ser un producto digital, se caracterizan por ser volátiles y efímeras, ya que pertenecen a terceros que responden a la cambiante ley de demanda del mercado, además los públicos cambian rápidamente de plataforma predilecta, situación que conlleva a la convivencia de usuarios con diferentes niveles de “alfabetización” digital y fluidez de uso en redes. Por lo cual el museo debe estar dispuesto a arriesgarse a construir una presencia digital en plataformas sobre las cuales no tiene auto-

mía. El gran reto es entonces lograr la transferencia de un mensaje sin perderlo en lo que McLuhan llamaría *el medio*.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones buscan guiar al profesional del museo, en especial, a aquel que se dedica, en la creación y alimentación de sus redes sociales, a llevar los canales de comunicación con el público. Por ello, nos acercaremos a los diferentes manejos de redes sociales conforme afronten los encargados de difusión y comunicación del museo, así como los curadores, las distintas necesidades en el momento de entablar una relación digital con la audiencia.

Cabe aclarar que, para el caso de México, es necesario realizar un estudio formal del uso cultural de las redes sociales; solo así se comprenderá detalladamente qué es lo que están haciendo en línea los públicos mexicanos con el material que generan los museos. De este modo, en un futuro se podrán crear recomendaciones específicas para el mercado mexicano.

Recomendaciones para la comunicación corporativa

1. Integrar las redes sociales en el plan general de comunicaciones de la institución para crear sinergia entre los medios.
2. Establecer las metas que se quieren lograr con la red social; una ilustración de esto es el difundir el contenido del museo, iniciar conversaciones, etcétera.
3. Diseñar para la institución una guía de redes sociales que contenga:
 - a) Acciones que se han de efectuar en caso de que un usuario comparta contenido/comentarios libidinosos, ofensivos, inconsistentes con el contenido del perfil del museo. Se debe determinar qué acciones justifican que el *community manager* del museo borre y/o bloquee del perfil de la institución a ciertos usuarios *online*.

- b) Establecer una política de quejas; asignar a un responsable a quien referir las dudas o quejas de los usuarios. Otra opción es crear una serie de respuestas que el *community manager* puede dar e indicarle a quién referirse en caso de duda. No se deben ignorar dudas o quejas, a menos que sean irrespetuosas o que, en el contexto del museo, estén fuera de lugar.
 - c) Indicar por escrito qué espera el museo de cada red: qué obtendrá de ella, con qué tipo de público se busca interactuar y, finalmente, qué estilo de comunicación se desea seguir.
 - d) Estrategias de creación y alimentación de redes sociales: qué tan seguido se debe colgar contenido en cada red social. Por ejemplo, en Facebook se deben colgar dos mensajes por día, al contrario de Twitter, que pide que se publiquen siete; la frecuencia se debe determinar acorde con los propósitos corporativos del museo, sumados al tipo preferido de interacción del público meta.
 - e) Diseñar un método para archivar/llevar un registro de lo que se está haciendo en cada red social, qué mensajes se comparten, qué tipo de interacciones tienen más éxito y cuáles han fallado.
 - f) Medir continuamente (cada semana o mes) el número y tipo de interacciones. Si es posible, comenzar a observar qué tipo de usuario es el que más frecuenta al museo: si es contribuidor, juez u observador. También es importante crear metas medibles: no es lo mismo tener 2 000 usuarios inactivos que 150 usuarios que interactúen permanentemente con la institución.
4. Es importante que en cada red y proyecto se tenga una meta y un momento de asesoramiento: ¿Está funcionando el tipo de interacción o es necesario modificarlo?
5. En el caso de la creación de nuevos perfiles en redes sociales, asignarle a un responsable su autorización y monitoreo, lo cual evitará tener cuentas fantasmas que dañen la imagen del museo o algunas que no estén alineadas con sus objetivos corporativos.

6. Evitar crear perfiles en redes sociales que no puedan ser alimentados de manera constante. Es mejor no tener un perfil que tener una cuenta abandonada, ya que esto se puede convertir en un frente vulnerable para la institución. Es importante recordar que, a pesar de que no tiene costo crear una cuenta en una red social, mantenerla sí requiere una inversión de tiempo y capital humano.
7. Establecer una política para proveer la información en la que se señale qué se puede comunicar en las redes sociales, qué no puede compartirse sino hasta que el curador de la exposición lo indique y qué información es de carácter privado (por ejemplo, la adquisición de una nueva obra). Dicha política debe incluir no solo al *community manager* sino también al equipo de trabajo del museo.
8. Si la red social va a alimentarse mediante un equipo de individuos, nombrar a un supervisor que regule y mantenga la calidad del contenido compartido.
9. Elegir y tener disponible en alta definición la imagen que se va a emplear en el perfil de la institución, de modo que se logre homogeneizar la presencia virtual del museo.

Recomendaciones para el trato con el usuario/visitante

1. El contenido debe facilitar a los usuarios su acceso a la cultura y el arte.
2. Hay que utilizar contenidos cortos y visuales, con un estilo de escritura directo que sea ágil y accesible a un público amplio y diverso.
3. El lenguaje empleado debe ser respetuoso y de uso cotidiano. En otras palabras, siempre hay que preguntarse si el público del museo está familiarizado con la jerga académica o los acrónimos que se planean usar en la publicación.
4. Mantener el tono y la voz de la institución.
5. El contenido debe estar diseñado de manera que se puedan iniciar de manera orgánica conversaciones tanto bidireccionales como de muchos a muchos (grupos de desconocidos).
6. En el momento de publicar ha de tenerse en mente tanto lo que el usuario puede estar buscando al visitar la red social como su conocimiento previo de la institución.

7. Invitar a los usuarios a comentar y compartir ideas y experiencias.
8. Compartir éxitos de la institución.
9. Compartir con el público meta artículos de interés que estén relacionados con el relato del museo.
10. Elegir y apegarse a un manual de estilo periodístico (por ejemplo, el *Libro de estilo de El País*) al momento de compartir contenidos. Esto facilitará, además, la neutralidad y la legalidad, y evitará conflictos éticos con segundos y terceros.
11. Hacer publicaciones “personalizadas”, es decir, adaptadas al contexto de la red social en cuestión. No ha de emplearse el mismo formato para Facebook que para Twitter e Instagram. Cada red tiene su propia idiosincrasia y público.
12. Crear un ecosistema de redes sociales que se retroalimenten y, a su vez, estimulen al usuario a visitar la web oficial de la institución.
13. Escuchar, respetar e interactuar con el público cuando este desee interactuar con la institución. A menos que el manual de redes sociales de la institución así lo indique, se debe responder, si no de manera inmediata, sí en un lapso menor a tres días.
14. Adaptar las interacciones a las necesidades de los usuarios, de modo que se cree una atmósfera inclusiva en la que contribuidores, jueces y observadores sientan que se les valora.
15. En el momento de compartir imágenes o fotografías, reconocer la fuente, o bien elegir imágenes exentas de *copyright* o que estén disponibles bajo Creative Commons.⁶

⁶ Creative Commons es una organización sin ánimo de lucro que permite usar y compartir tanto la creatividad como el conocimiento a través de una serie de instrumentos jurídicos de carácter gratuito.

Palabras finales

Condensó lo dicho hasta aquí de la siguiente manera: toda acción en redes sociales debe haberse planeado. En dicha planeación se considerarán tono, forma y fondo de cada tipo de interacción. Es elemental medir constantemente las acciones llevadas a cabo en cada red.

Indiscutiblemente, hace falta que se lleven a cabo estudios académicos tanto enfocados en redes sociales específicas como en el caso particular de México. Esto es porque no podemos asumir que los públicos mexicanos esperan, buscan y se comportan de igual manera que los europeos o estadounidenses. Pensar así reduce las posibilidades de una comunicación bilateral efectiva y eficiente.

Asimismo, al ser un área de estudio pionera, es elemental que se empiece lo antes posible a documentar casos de éxito y fracaso para, de este modo, poder comenzar a crear modelos reproducibles a escala internacional.

Bibliografía

- Anderson, D. (2007), "Understanding the long term impacts of museum experience", en J. Falk (ed.), *In Principle, in Practice: Museums as Learning Institutions*, Lanham, Altamira Press.
- AMIPCI (2014), *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México en 2014*, México, Asociación Mexicana de la Industria Publicitaria y Comercial en Internet, documento electrónico disponible en <https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf>, consultado el 28 de noviembre de 2014.
- Arts Council (2011), *Digital Audiences Engagement Arts and Culture Online*, documento electrónico disponible en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160204101926/http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/doc/Digital_audiences_final.pdf>, consultado el 11 de noviembre de 2014.
- Black, G. (2011), *Transforming Museums in the 21st Century Developing Museums for Visitor Involvement*, Hoboken, Taylor & Francis.
- Boyd, D. y Ellison, N. (s. f.), "Social network sites: Definition, history, and scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), pp. 210-230.
- Dietz, S., Dowden, R. y Sayre, S. (2000), "ArtsConnectEd: Collaboration in the Integration and Access to Museum Resources" *First Monday*, 5 (6), documento electrónico disponible en <http://firstmonday.org/issues/issue5_6/dowden/index.html>, consultado el 28 de noviembre de 2014.
- Dodd, J., y Sandell, R. (2001), *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries, and Social Inclusion*, Leicester, Research Centre for Museums and Galleries/ University of Leicester.
- Drotner, K. y Shroder, K. (2013), *Museum Communication and Social Media: The Connected Museum*, Londres, Routledge, p. 226.
- Duperré, G. (2013), *Análisis de redes sociales. Sector Museos-España*, documento electrónico disponible en <<http://socialwin.es/blog/es/wp-content/uploads/2014/10/Análisis-de-Redes-Sociales-Sector-Museos-España.pdf>>, consultado el 11 de noviembre de 2014.

- Facebook Newsroom (s. f.), *Company Info*, documento electrónico disponible en <<http://newsroom.fb.com/company-info/>>, consultado el 2 de agosto de 2016.
- Hooper-Greenhill, E. (2000), "Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning", *International Journal of Heritage Studies*, 6 (1), pp. 9-31.
- Harcup, C. y Nesbitt, M. (2006), "Attaining the Holy Grail: How to encourage wider engagement with museum collections through participation in new media projects", en J. Trant y D. Bearman (eds.), *Museums and the Web 2006: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, documento electrónico disponible en <<http://www.archimuse.com/mw2006/papers/harcup/harcup.html>>, consultado el 11 de noviembre de 2014.
- Lomborg, S. (2011), "Social media as communicative genres", *MedieKultur. Journal of Media and Communication Research*, 27 (51), documento disponible en <<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/C.fmediekultur/article/view/4012>>, recuperado el 11 de noviembre de 2014.
- Lunt, P. y Sonia, L. (2012), *Media Regulation: Governance and the Interests of Citizens and Consumers*, Londres, Sage.
- MacArthur Foundation (2006), *White Paper: Confronting the Challenges of Participatory Culture*, documento electrónico disponible en <http://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>, consultado el 11 de noviembre de 2014.
- Marin, A. y Wellman, B. (2011), "Social network analysis: An introduction", en J. Scott (ed.), *The Sage Handbook of Social Network Analysis*, Londres, Sage.
- Meecham, P. (2013), "Social work: museums, technology, and material culture", *Museum Communication and Social Media*, Nueva York, Routledge (Routledge Research in Museum Studies), pp. 33-53.
- Moreno, I. (2002), *Musas y nuevas tecnologías: El relato hipermedia*, Barcelona, Paidós.
- O'Reilly, T. (2005), *What Is Web 2.0*, documento disponible en <<http://www.oreilly.com/pub/a//web2/archive/what-is-web-20.html>>, consultado el 4 de noviembre de 2014.

- Parry, R. (2007), *Recoding the Museum: Digital Heritage and the Technologies of Change*, Londres, Routledge.
- Rentschler, R. (2007), *Museum Marketing: Competing in the Global Marketplace*, Ámsterdam, Butterworth-Heinemann.
- Russo, A. (s. f.), “Transformations in cultural communication: Social media, cultural exchange, and creative connections”, *Curator: The Museum Journal*, pp. 327-346.
- Sanderson, J. y Cheong, P. H. (2010), “Tweeting prayers and communicating grief over Michael Jackson online”, *Bulletin of Science, Technology and Society*, 30, pp. 328-340.
- Sarvas, R. y Frohlich, D. (2011), *From Snapshots to Social Media: The Changing Picture of Domestic Photography*, Nueva York, Springer.
- Schroder, K. (2011), “Audiences are inherently cross-media: Audience studies and the cross-media challenge”, *Communication Management Quarterly*, 6 (18), pp. 146-146.
- Silberman, N. y Purser, M. (2012), “Collective memory as affirmation: People-centered cultural heritage”, en E. Giaccardi (ed.), *A Digital Age in Heritage and Social Media: Understanding Heritage in Participatory Culture*, Nueva York, Routledge.
- Simon, N. (2010), *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0.
- Soler, A. (2013). “La gestión de la comunicación externa on-line con los visitantes en los museos y centros de arte malagueños”, *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 3 (6), jul.-dic., pp. 197-216.
- Twitter (2016), “Quarterly Results: Second Quarter 2016”, San Francisco, documento electrónico disponible en: <<https://investor.twitterinc.com/results.cfm>> consultado el 2 de agosto de 2016.
- Villaespesa, Elena (2013), *Diving into the Museum’s Social Media Stream. Analysis of the Visitor Experience in 140 Characters’*, Museums and the Web 2013.
- Villeneuve, P. y Erickson, M. (2011), “La Lotería: Guided interaction through a visitor-exhibition interface”, en K. Beale (ed.), *Museums at Play: Games, Interaction and Learning*, Edinburgo, Museums, pp. 358-371.

Otras referencias

Museo Universitario Arte Contemporáneo (s. f.), documento electrónico disponible en <<https://es-es.facebook.com/MUAC.UNAM?rf=119681611422963>>, consultado el 1 de diciembre de 2014.

Museo Dolores Olmedo (s. f.), documento electrónico disponible en <<https://twitter.com/doloresolmedo>>, consultado el 1 de diciembre de 2014.

IV. Tipos de públicos



9. El estudio de las familias en los museos

Mildred Muñoz Briones

Resumen

El de las familias en los museos es un tema con abundantes referencias en la literatura; incluso se habla de una comunidad de investigadores dedicada a su estudio, pero, a pesar de que aquellas ocupan una importante porción de afluencia de públicos en estos espacios, los autores reconocen que las exposiciones y programas se siguen diseñando para visitantes individuales. Debe considerarse que el carácter social y educativo de los museos también se consolida cada vez que una familia obtiene de ellos una experiencia significativa. Las familias tienen actualmente el potencial de influir en la vida del museo: en la programación de su oferta educativa, en el diseño de sus exposiciones, en las adecuaciones a sus instalaciones o incluso en la misión y los propósitos institucionales; es por medio de los estudios de visitantes como los profesionales e investigadores comprenderán mejor su perfil para contribuir a consolidar en la práctica la inclusión de las familias como una modalidad de visita tan representativa de los museos y espacios de aprendizaje no formal.

Introducción

El estudio de las familias en museos tiene aproximadamente tres decenios de desarrollo; esto es, ha alcanzado un considerable grado de extensión y detalle, de modo que lograr la calidad de síntesis que merece este tema no es una tarea sencilla. Intento, así, ofrecer un panorama general acerca de lo que en la literatura de museos se menciona sobre los estudios de visitantes orientados hacia el aprendizaje que

las familias obtienen en espacios de educación no formal. Para describirlo, he organizado el estado de la cuestión con base en cuatro aspectos importantes sobre el tema: inclusión de las familias en el museo, su estudio, concepto y aprendizaje. Cada apartado incluye una pequeña introducción que procura un diálogo con diversos autores, cuyas referencias han de servir de guía para acudir a ellos en caso de interesarse en explorar o revisar a detalle alguno de estos aspectos, seguido de un breve resumen sobre un proyecto de investigación que, con la finalidad de dejar ver hallazgos y particularidades metodológicas útiles para el lector, se relaciona con estos subtemas, lo que, además, contribuye a dar accesibilidad al tema. Aunque el resumen de los proyectos de investigación ofrece sugerencias prácticas para facilitar el aprendizaje familiar en los museos a través de sus exposiciones y programas, el mencionado estado de la cuestión cierra con algunas recomendaciones generales.

La literatura consultada corresponde, principalmente, a autores estadounidenses e ingleses, líderes en la materia; es importante señalar que, en su mayoría, el tema se ha abordado desde la perspectiva de los museos de ciencias, en los que comúnmente se agrupan: los centros de ciencia, los museos de historia natural, los zoológicos, los acuarios y los parques naturales. Aunque también es posible encontrar artículos interesados en el público familiar desde las perspectivas de los museos de arte (Adams, Luke y Ancelet, 2010; Beaumont y Sterry, 2005; Edwards, 2005; Fernández, 2012; Knutson y Crowley, 2010; Pringle y Crox, 2000) y de historia (Craig, 2012; Rosenthal y Blankman-Hetrick, 2002).

Para esta revisión se consultaron: artículos, tesis de grado, informes de proyectos, estados de la cuestión, recopilaciones y manuales que se pueden encontrar, principalmente, en internet, así como en algunos textos impresos. Si bien se cuenta con referencia de dos casos de investigación con público mexicano (Briseño-Garzón, 2010 y Morales Ballinas, 2012), solo se tuvo acceso al primer documento¹ —por

¹ Adriana Morales 'muy amablemente' me compartió su trabajo de grado a pocos días de la entrega de este artículo, por lo que no me fue posible incluirlo en esta ocasión.

cierto, escrito en inglés—, y en formato electrónico, el cual da cuenta de un estudio de visitantes sobre aprendizaje de familias en México.

Esto, además de reflejar la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para acceder a la información en lengua hispana sobre el tema, ha llevado a la reflexión acerca de la ausencia de registros o la falta de experiencias de evaluación e investigación con familias en museos mexicanos y, más todavía, en ámbitos latinoamericanos; esta aparente ausencia es aún más inquietante si consideramos que esta modalidad de visita es numerosa y representativa en la cultura mexicana. Con esto no quiero asegurar que el público familiar no se ha considerado en los museos de este ámbito; si se emprendiera una búsqueda sobre los recursos desarrollados que se han enfocado en familias, seguramente habrá una buena cantidad de casos prácticos dignos de mencionarse, pero los alcances y los fines concretos de esta revisión no consideran tal exploración.

A pesar de este aparente “vacío hispano”, existen algunos artículos en español (Benlloch y Williams, 1998; Fernández, 2012), así como textos traducidos del francés (Jonchery y Van, 2013) o del inglés (McManus, 1994). La publicación de documentos en lengua inglesa es, por el contrario, muy abundante: la información consultada parte del año 1988 y llega al 2013; pese a que no todos los artículos referidos por los diferentes autores están disponibles gratuitamente en internet, los que sí brindan un panorama bastante amplio sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que el estudio del aprendizaje de las familias ha construido en el transcurso de estos decenios. Esta información bien puede llegar a constituir una base sólida para comenzar a elaborar registros e investigación sobre las experiencias de aprendizaje en espacios de educación no formal con familias mexicanas, útiles como referencia para el tema desde las particularidades de nuestro contexto.

Precisamente gracias al interés por comenzar a registrar y evaluar el desempeño de las exposiciones con familias en museos mexicanos, esta revisión de la literatu-

ra aspira, asimismo, a inscribirse en un tema en el que actualmente trabajo para titularme en la maestría en museología por la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM).² Finalmente, comparto un detalle muy peculiar que me llamó la atención durante la revisión del material: sin importar el decenio, la nacionalidad, el tipo de museo o de documento al que se haga referencia, la voz femenina ha sido una constante que a lo largo de los años ha dado impulso a la comprensión del aprendizaje familiar en los museos. La cantidad de autoras, en contraste con el número de autores, lleva a suponer que las mujeres tienen un mayor interés en el tema³ (figura 1).

Desarrollo y enfoques sobre las familias en el museo

La inclusión de las familias en el museo

A las familias no se las consideró como una modalidad de visita sino hasta finales de la década de 1970, en parte por la complejidad de su estudio, pero también por el pensamiento educativo de la época, enfocado principalmente en los grupos escolares (Jonchery y Van, 2013). Sin embargo, para los años noventas, ya se las vio como parte sustancial del público de estas instituciones y se estimó que los grupos familiares comprendían dos tercios de aquel que asistía a la mayoría de los museos (McManus, 1994), lo que se debe a que en ese decenio las familias dedicaron más tiempo, energía y dinero para salir que en el pasado. La vida doméstica familiar a menudo se intensifica cuando todos los miembros tienen una carga de trabajo pesada y es-

² “Aprendizaje, familias y evaluación en la exposición temporal *Tras las huellas del jaguar*: Zoológico de Chapultepec”, 2014.

³ Autoras: Adriana Briseño, Adriana Morales, Alma Obregón, Ana Houseal, Ángela Wenger, Anna Keefe, Anne Jonchery, Arlene Jangaard, Ashley Kliefoth, Camilla Linnemann, Christen Foehring, Clare Meade, Colleen Bourque, D. D. Hilke, Denise Coelho Studart, Denise Studart, Eilean Hooper-Greenhill, Ellen Rosenthal, Erica Locatelli, Estelle Stroup, Heather King, Jane Blankman-Hetrick, Jeanine Ancelet, Jennifer Ditsas, Jessica Luke, Johanna Bromberg, Julie Johnson, Karen Knutson, Katherine Murphy, Kathleen Fadigan, Kathleen Wagner, Kirsten Ellenbogen, Lynn Dierking, Mallary Swartz, María Choya, María Xanthoudaki, Mariana Adams, Minda Borun, Motse Benlloch, Nancy Peter, Paulette McManus, Rebecca Edwards, Theano Mousouri, Tsivia Cohen y Vilma Williams. Autores: John Falk, Kevin Crowley, Michael Van Praët, Tim Porter.



► Figura 1. Una familia visita el Zoológico de Chapultepec
Fotografía: © Mildred Muñoz Briones



► Figura 2. Una familia de visita en una exposición temporal
Fotografía: © Mildred Muñoz Briones

tesante que fomenta los intereses individuales, por lo que se entiende por qué el museo, si se percibe dentro de un ambiente amable y relajante, puede volverse un destino atractivo para los paseos familiares; es importante tomar en cuenta que las familias, al visitarlo, buscan diversión o entretenimiento, y anticipan una experiencia educativa o informativa general.

Hilke (1988) desafía a los profesionales de museos a suspender temporalmente el enfoque con que, mediante distintos recursos y actividades educativas, se dirigen tradicionalmente a las familias, para considerar de manera inversa la aproximación de estas —que llegan con estrategias impresionantes para el aprendizaje personal y cooperativo— hacia tales espacios. Moussouri (2003) señala que la práctica común ha consistido en desarrollar la declaración de la misión de un museo, así como sus políticas de comunicación y exhibición, únicamente en función de lo que se quiere comunicar a los visitantes, mientras que la comprensión de las motivaciones, expectativas e intereses de las familias sugiere reformular aquella y reelaborar estas, es decir, repensar cada aspecto del museo desde el punto de vista de la familia. Un ejemplo de la preocupación por dar inclusión a las familias es el resumen de investigación que propongo para este tema (figura 2).

Agendas Negociadas: Familias en Museos de Ciencia y Tecnología (Moussouri, 2003). Este es el nombre de un proyecto de investigación realizado en el Museo de la Ciencia y la Industria de Manchester, Inglaterra, en que la autora proporciona un marco para el estudio de la relación entre la oferta de actividades educativas que este propone y el visitante mediante el examen de los factores que determinan las agendas de las familias, así como la forma en que interactúan con la del museo para crear la experiencia familiar. Para este estudio, Moussouri observó y entrevistó a todos los integrantes de veintinueve grupos familiares durante un periodo de seis meses, así como también reunió, para ayudar a la interpretación de los datos, los dibujos que realizaron niños pequeños y las grabaciones de voz; en las entrevistas a detalle, que se llevaron a cabo con todo el grupo familiar al final de la visita, se incluyeron

preguntas para niños y para adultos con el fin de atraer a la discusión a todos los miembros de la familia y mantener la naturaleza social del grupo.

Cabe destacar que la investigación ofrece tres definiciones importantes: 1) la agenda familiar vista como el conjunto de deseos, necesidades y expectativas por los que se lleva a cabo la visita al museo; 2) la agenda del museo, establecida en relación con los efectos a largo plazo que se espera que la visita tenga en los visitantes familiares, y 3) la experiencia familiar como resultado de la interacción entre las agendas familiar y del museo. Moussouri (2013) identifica, asimismo, cinco factores determinantes en la agenda familiar: perfil de la familia, patrones socioculturales (motivaciones: educación, ciclo de vida, entretenimiento, actividad familiar o lugar; y planes de visita: abiertos, flexibles y fijos), el contexto personal de la visita, el contexto social de la visita y la exposición.

Este documento sugiere que los museos deben esforzarse por llegar a ser accesibles e incluyentes, lo cual se refleja en la forma en que se piensa no solo en proveer una actividad extra sino en considerar verdaderamente las necesidades de todos los miembros de la familia. A partir de esta investigación, la autora elabora las siguientes sugerencias para la práctica con familias.

Afirma que a los museos llegan grupos familiares con integrantes de diferentes edades, antecedentes escolares y experiencias previas a los que hay que ofrecer las herramientas necesarias para sus visitas; también es importante brindarles los recursos con qué evaluar la oferta de actividades existente en relación con su agenda de visita. La autora propone dar prioridad a los visitantes de primera vez y ocasionales, puesto que los visitantes frecuentes tienen ventaja y se pueden apoyar en sus antecedentes en el tema y en experiencias anteriores tanto para planificar sus visitas como incluso para ayudar a los miembros de su familia. Las familias compuestas por abuelos y niños necesitan asistencia especial y material de apoyo; han de valorarse tanto las motivaciones como la movilidad de los primeros; por otra

parte, el personal del museo puede ayudar a fomentar la comunicación entre nietos y abuelos tanto durante como después de su visita.

La agenda del museo debe ser clara con el fin de facilitar, pero también desafiar, la agenda familiar; debe precisar qué aspectos interactivos pensados para ellos están disponibles en las exposiciones, y tiene que proveer de estructura a la visita, amén de reforzar los mensajes principales a lo largo de la exposición como pasos esenciales para alentar la comunicación efectiva. Moussouri señala que los museos deben procurar vínculos entre las ideas o fenómenos de sus exposiciones y las experiencias cotidianas de sus visitantes, aunque también, animar a las familias a partir de sus propias ideas y las observaciones de su entorno para relacionarlas con aquello que ven o hacen. Los conceptos e ideas relevantes deben partir de las explicaciones sencillas hacia las interpretaciones más abstractas. Debemos recordar que los recursos y las herramientas que se ofrecen deben ser ricos, diversos y atender diferentes estilos de aprendizaje.

Finalmente, es esencial que los museos investiguen y analicen su agenda para revisar los procesos que la conforman y la manera en que se comunican con las familias, lo cual hace evidente en qué punto ambas agendas entran en conflicto; es igualmente importante revisar, para saber en qué medida se apega a los intereses de la agenda del museo, la relación entre el personal y las familias.

El estudio de las familias en el museo

El siglo XXI apuesta por la integración de una comunidad dedicada al estudio del aprendizaje de las familias, basada en una matriz disciplinaria que debería definirse por valores y creencias compartidas: los supuestos sobre cómo debe llevarse a cabo la investigación, el interés común en problemas similares y la aceptación de una determinada gama de posibles soluciones a estos problemas (Ellenbogen, Luke y Dierking, 2004). Los últimos decenios del siglo XX fueron testigos de un incremento en la comprensión de cómo, qué, cuándo y dónde las familias aprenden en los museos, logrado por estudios que significaron un firme progreso en el campo.

En la década de 1980, los estudios de públicos hicieron importantes contribuciones, particularmente en lo que toca al comportamiento de las familias; en ese momento la investigación se enfocaba en lo que los miembros del grupo “hacían”; al paso de los años, en lo que las familias “decían” y, recientemente, en “cómo” los visitantes apoyan y participan en el aprendizaje de otros miembros de la familia (Briseño-Garzón, 2010).

Actualmente, según Houseal y Bourque (2012), los investigadores continuamente inventan nuevas maneras de entrevistar y observar familias, y de recopilar datos, con la finalidad de crear una imagen más adecuada del aprendizaje familiar; evaluarlo impone un continuo desafío de creatividad; cada vez más instituciones buscan indicios claros del aprendizaje que ocurre en sus visitantes como resultado del contacto con sus programas y la asistencia a sus exposiciones.

El resumen de investigación que propongo para este tema es una clara muestra de la relevancia en las aportaciones y la complejidad metodológica que pueden alcanzar estos estudios; además, cabe mencionar que este proyecto es una referencia muy recurrente en la literatura (Adams, Luke y Ancelet, 2010; Beaumont y Sterry, 2005; Borun, 2008; Choya, 2008; Foehring, Keefe, Kliefoth y Murphy, 2013; Hooper-Greenhill y Moussouri, 2000; Houseal y Bourque, 2012; Knutson y Crowley, 2010; Porter y Cohen, 2012; Studart, 2000), por lo que cualquier persona interesada en el tema lo debe conocer (figura 3).



► Figura 3. Grupo de familias colabora en una actividad de evaluación
Fotografía: © Mildred Muñoz Briones

El aprendizaje familiar en museos: la perspectiva PISEC⁴ (Borun, 1989).

Este importante trabajo de investigación fue resultado del esfuerzo por identificar y medir el aprendizaje familiar. Con apoyo de la Fundación Nacional de la Ciencia, cuatro instituciones trabajaron en colaboración; el grupo estuvo formado por: el Museo de Ciencias del Instituto Franklin, la Academia de Ciencias Naturales, el Acuario del Estado de Nueva Jersey en Camden y el Zoológico de Filadelfia. Los principales objetos de la investigación fueron identificar y medir el aprendizaje de las familias en los museos de ciencia para, así, encontrar una correlación entre el aprendizaje y las características específicas de exposición, y entender cómo una exhibición corregida mejora el aprendizaje entre los grupos familiares.

El proyecto se desarrolló en tres fases. La primera buscó establecer indicadores de comportamiento para el aprendizaje familiar; se estudió cómo se conducían los visitantes en una exposición de prueba en cada uno de los cuatro museos PISEC: se observaron ciento veintinueve familias, a las que se entrevistó después de su visita; la transcripción de las conversaciones familiares en las exposiciones y durante las entrevistas se clasificó en tres niveles de aprendizaje —reflejo de la forma en que aumentaba el grado de complejidad de entendimiento sobre la información presentada en las exposiciones— que incluían: la identificación (dar nombres relacionados con lo que trataba la exposición), la descripción (hacer conexiones con la experiencia personal basadas en características visibles de la exposición), y la interpretación y aplicación (hacer conexiones de los conceptos de la exposición con experiencias de vida). Los tipos de comportamiento que parecían estar estadísticamente relacionados con los niveles de aprendizaje eran: hacer una pregunta, comentar o explicar la exposición, leer un texto en silencio y leer un texto en voz alta. Adicionalmente, algunos de los comportamientos observados se diferenciaban entre niveles de aprendizaje sucesivos y, por lo tanto, se clasificaron como indicadores de desempeño.

⁴ Siglas de Philadelphia/Camden Informal Science Education Collaborative.

La segunda fase del proyecto consistió en desarrollar y evaluar cuatro componentes de aprendizaje familiar con base en una lista de siete características de exposiciones amigables con la familia. En esta etapa de la investigación se emplearon como herramienta los grupos de enfoque; estos fomentan la interacción del grupo familiar, así como una discusión aguda, reveladora de sentimientos, actitudes y percepciones. Para llevar a cabo esta técnica, se organizaron cuatro grupos, integrados por entre siete y diez personas adultas, ya fueran padres o cuidadores, no emparentados, visitantes de cada uno de los cuatro museos PISEC. De acuerdo con la revisión de la literatura, los grupos de enfoque y las observaciones de la primera fase, el grupo PISEC elaboró una lista con siete características para las exposiciones, las cuales se incorporarían en sus museos. Según sus conclusiones, aquellas que facilitan el aprendizaje familiar son:

1. Multicara. La familia puede agruparse alrededor de la exhibición.
2. Multiusuario. La interacción permite varios grupos de manos (o cuerpos).
3. Accesible. Cómodamente utilizado por niños y adultos.
4. Multirresultado. La observación y la interacción son suficientemente complejas como para fomentar un grupo de discusión.
5. Multimodo. Llamamiento a diferentes estilos y niveles de aprendizaje.
6. Legible. Texto dispuesto en segmentos de fácil comprensión.
7. Relevante. Proporciona enlaces cognitivos para el conocimiento existente y experiencia.

Durante esta fase, el grupo PISEC también formuló una metodología para el desarrollo de exposiciones efectivas para las familias, que incluye cuatro pasos: 1) evaluación inicio-final, 2) metas, 3) revisión y 4) evaluación formativa. Basándose en observaciones y entrevistas documentadas durante el desarrollo de esta metodología, se determinó que los componentes de aprendizaje familiar en las exposiciones de prueba creaban exposiciones más efectivas, y se demostró que las familias usaban apropiadamente las exposiciones por razón de que trabajaron juntos y capturaron las ideas principales.

Con la tercera fase, que consistió en un estudio que compara la frecuencia de comportamientos de aprendizaje de las familias que usan las exposiciones de prueba corregidas (grupo experimental) en relación con las familias que usan las exposiciones de prueba originales (grupo de control), se concluyó que, efectivamente, las exposiciones controladas incrementan el aprendizaje familiar. Para ello se comparó la frecuencia de los comportamientos de aprendizaje de las familias (indicadores de desempeño) empleando un grupo experimental, que usaría las exhibiciones mejoradas, y uno de control, que visitaría la exposición tal y como se presentó durante la primera fase, es decir, sin los componentes de aprendizaje; ambos grupos estuvieron integrados por 200 familias, 50 observadas en cada museo participante, sumando un total de 400 familias.

Durante esta fase se advirtió un aspecto adicional en el comportamiento de los visitantes: las familias no siempre llegan y se retiran de una exhibición como un grupo intacto, esto es, los grupos se dispersan y reúnen de diferentes maneras; para captar esta fluidez es necesario registrar el momento de entrada y salida de cada miembro de la familia para, con base en ello, determinar el tiempo total (en segundos) durante el cual cada uno estuvo en la exposición. Esta dinámica del grupo familiar requirió la formulación de nuevos conceptos: agrupamiento, cambio, tiempo total empleado por una persona en una exposición, tiempo en familia, tiempo transcurrido y fluidez (Borum, 1998, p. 48). Esta fase dio validez a las siete características mencionadas anteriormente, y demostró que las exposiciones diseñadas para facilitar el aprendizaje familiar pueden crear un incremento sustancioso y medible en el comportamiento de aprendizaje.

El proyecto PISEC tuvo varias aportaciones importantes, entre ellas: el uso de un método novedoso de observación de familias para describir la actividad del grupo, el cual permite analizar (cuantitativamente) su comportamiento y (cualitativamente) las conversaciones de cada integrante. Mediante este método se lograron definir cinco comportamientos considerados como indicadores de desempeño que ayuda-

ron a detectar que el aprendizaje ocurría en las exposiciones analizadas, así como identificar siete características de exhibición que facilitan el aprendizaje de las familias. Se encontró, asimismo, que este puede mejorarse y extenderse por medio de un diseño reflexivo de exposiciones, y, finalmente, el proyecto ofreció criterios de diseño para exposiciones efectivas enfocadas en un amplio rango de grupos familiares, resultado del trabajo en cuatro espacios con diferentes características, que bien pueden considerarse generalizables.

El concepto de familia en el museo

Comprender el concepto de *familia* en el ámbito del museo implica dejar atrás la noción tradicional que la define por lazos sanguíneos o matrimoniales y hace referencia a un grupo nuclear integrado por una madre, un padre, con dos o tres hijos (Adams, Luke y Ancelet, 2010). En la sociedad contemporánea la familia se ha diversificado de tal manera que es momento de incorporar las nuevas realidades: familias monoparentales, familias binucleares, familias con padrastros, familias extendidas (abuelos, tíos, primos), familias que cohabitan o incluso familias con padres del mismo sexo. Dierking (2010) reconoce esta complejidad y define la familia como un grupo multigeneracional de dos o más personas que tienen una relación continua, pero que no necesariamente se relacionan biológicamente; para ella es suficiente que se definan a sí mismos como familia. Choya (2008) hace notar que este grupo, además, tiene una relación fuerte y continua que va más allá del museo.

Las familias no son estructuras estáticas: están en continuo proceso de cambio, de modo que la noción de *familia* requiere la comprensión de conceptos complejos y sutiles de la cultura: la clase social, la raza y el origen étnico son las principales fuerzas sociales estructurales sobre las que se constituye una familia (Beaumont y Sterry, 2005); en una sociedad multiétnica, las familias a menudo son miembros de más de un subgrupo. Briseño-Garzón (2010) ahonda en esto, al afirmar que, concretamente, la familia latinoamericana es una compleja red de relaciones sociales y familiares, ya que es más que los parientes de sangre e incluye a amigos de con-

fianza. Por lo general, esposo, esposa y niños viven juntos como una unidad conyugal, pero cada uno se relaciona estrechamente con una red más grande, que es la familia extendida, en la que están incluidos todos los parientes de sangre y muchas otras personas, como padrinos y amistades. En suma, una familia extendida es una enorme sombrilla que une a muchos miembros conyugales. Un ejemplo de la reflexión sobre la complejidad implícita tanto en el concepto de *familia* como en las prácticas familiares se demuestra en el resumen de investigación que describo a continuación (figura 4).

Explorando el aprendizaje en familia en un museo mexicano de ciencia desde la perspectiva sociocultural latinoamericana (Briseño-Garzón, 2010).

Así se titula un proyecto de investigación realizado en el Museo Universum de la Ciudad de México. En este la autora se propuso investigar las formas en que las estrategias, valores, ideas previas, tradiciones y comportamientos que constituyen las prácticas sociales y culturales de las familias mexicanas influyen en el aprendizaje en el contexto de un museo local de ciencia. El estudio se basa en la premisa de que la comprensión del papel de los procesos sociales y culturales del aprendizaje es esencial para entender la naturaleza del aprendizaje en los museos.

Para llevar a cabo esta investigación la autora realizó entrevistas semiestructuradas y observaciones inobstrusivas a veinte familias; sin embargo, con el propósito de hacer un examen más minucioso, reporta el caso de cinco familias como referencia para la comprensión de los elementos socioculturales que dan forma a las experiencias de aprendizaje. El análisis de los datos que arrojó la investigación consistió en un proceso de interpretación de las opiniones y los comportamientos de los participantes que informaron tanto acerca de los papeles como del impacto de los antecedentes socioculturales en la manera en que las familias construyen entendimiento y conocimiento. Es importante aclarar que el enfoque de esta investigación permite una comprensión de los resultados de aprendizaje que van más allá del conocimiento del contenido; se extienden a la naturaleza social de una visita fami-

“ Una familia no solo son personas, sino una compleja red de interacciones sociales, acuerdos implícitos, confianza, afecto y cultura compartida. ”



► Figura 4. Gran diversidad de grupos familiares, de visita en el Zoológico de Chapultepec
Fotografía: © Mildred Muñoz Briones

liar al museo. Para informar sobre sus hallazgos, la autora describe cuatro aspectos:

1. La experiencia de los participantes en el museo. Las familias parecen otorgar un gran valor al aspecto colectivo o social de la visita, considerándolo incluso más importante que la propia experiencia cognitiva; tienden a permanecer juntas, y a mostrar signos de afecto. Los museos se percibieron como lugares para fomentar el desarrollo de los niños y se aprecian como retiros de la vida ajetreada.
2. Miembros y funciones. ¿Qué es una familia? En el caso mexicano, el concepto de *familia* está cargado de connotaciones emocionales y afectivas por razón de que una familia no solo son personas, sino una compleja red de interacciones sociales, acuerdos implícitos, confianza, afecto y cultura compartida; el estudio demuestra la relevancia de la familia extendida en el contexto mexicano, el papel del afecto en la forma en que los miembros de la familia se relacionan entre sí, la importancia de la figura femenina como colaboradora esencial para la toma de decisiones familiares, así como la importancia de los niños como participantes activos de la vida familiar.
3. Educación, un concepto más amplio. La noción latina de *educación* es muy amplia; es un concepto multidominio que abarca no solo lo cognitivo sino también aspectos sociales, culturales, morales, emocionales. La educación se lleva a cabo mediante la convivencia, interacción cotidiana que establece las bases de un mejor aprendizaje sobre otros miembros de la familia y para la transmisión de valores, tradiciones y formas de ver el mundo, es decir, de la identidad sociocultural del individuo.
4. Educación. La manera en que la gente entiende la educación da forma a las acciones y decisiones que toma en relación con la educación de los miembros de la familia; una visita al museo es una oportunidad para que los padres comprendan la personalidad de sus hijos, el desarrollo de sus capacidades, sus necesidades como estudiantes, y para que cada integrante de la familia aprenda a negociar los intereses de todos ellos; tanto los niños como los

adultos son capaces de articular qué es lo que aprende uno de otro, así como la descripción de sus estrategias de aprendizaje personal y las de los miembros de su familia.

A partir de sus investigaciones, la autora plantea que los museos requieren entender las necesidades, intereses e identidades de sus comunidades con el fin de mejorar la atención a sus visitantes; niños y adultos responden a diferentes motivaciones, y cuentan con distintas habilidades; unos y otros son conscientes de sus diferencias mutuas, sus preferencias personales. Luego los museos deben reconocer esto, para dar cabida a los recursos y agendas que las familias traen consigo y, así, crear un contexto de éxito para el aprendizaje de todos sus miembros. Los museos deben estar conscientes de las funciones que desempeñan como contextos que fomentan actividades de socialización para las familias y del valor que ellas les otorgan en este sentido; al reconocer su potencial no solo en el desarrollo cognitivo sino el ámbito social, estarán en mejores condiciones para apreciar y aprovechar su papel en la sociedad. También es conveniente que aborden temas de importancia local o regional: una adaptación de las tendencias mundiales es fundamental en la promoción y el mantenimiento de la identidad local.

Las familias continuamente están en busca de actividades para sus miembros de todas las edades, por lo que al museo se le recomienda ofrecer, además de las exposiciones temporales, talleres, demostraciones, viajes familiares, noches de familia, etc. Los museos deben diseñar sus recursos pensando en la accesibilidad, la colaboración y la conversación del grupo, y mejorar sus esfuerzos para integrar nociones socialmente mediadas de aprendizaje en el proceso de diseño; las exposiciones que invitan, estimulan o facilitan la interacción, la cooperación, la conversación son atractivas para niños y adultos de todas las edades.

Es conveniente que los museos pongan a prueba los conceptos de la exposición para saber cómo funcionan con los niños y los adultos de diversas edades. Los tex-

tos deberán ser fáciles de comprender, accesibles a todos los grupos de edades; se aconseja que se diseñen para su lectura en voz alta y que estén vinculados con la vida diaria. Además, es importante tener en cuenta que, en el contexto mexicano, la participación de los niños es importante; si bien los adultos son los responsables de la toma de decisiones, los niños son un elemento central en la vida familiar, de modo que los programas y las exposiciones que tienen en cuenta sus voces y expectativas propenden a alcanzar un verdadero impacto en las familias. Finalmente, se plantea que los museos no deben dudar en hacer uso de métodos de autoinforme como herramientas de evaluación o investigación, puesto que los visitantes aprecian que se les incluya en actividades que los ayudan a valorar, reflexionar y evaluar sus experiencias de aprendizaje.

El aprendizaje de la familia en el museo

Las primeras aproximaciones conductistas entienden los resultados del aprendizaje desde una perspectiva más cognitiva, mientras que los estudios actuales sobre el aprendizaje en el museo se han apoyado en teorías socioculturales para interpretar y comprender las experiencias de los visitantes (Briseño-Garzón, 2010).

Este nuevo enfoque pone de relieve no solo el aprendizaje del individuo sino también el que se da en el ámbito del grupo social, como la familia; se lo considera tanto un proceso de construcción individual basado en la experiencia previa como un proceso de inculturación por el que los individuos desarrollan un sentido de identidad, el cual abarca las normas sociales, las ideologías, el idioma y los valores. Desde este punto de vista, el dominio afectivo se considera tan importante como el cognitivo.

Las familias van a los museos como una unidad, participan en conversaciones y experiencias de aprendizaje, aprenden no solo de los objetos sino también de la interacción social, con ayuda de los conocimientos previos de cada individuo y de las experiencias que los integrantes han tenido como grupo familiar (Choya, 2008).



► Figura 5. Familias que participan de una plática didáctica con material biológico
Fotografía: © Mildred Muñoz Briones

“ Los investigadores continuamente inventan nuevas maneras de entrevistar y observar familias, y de recopilar datos, con la finalidad de crear una imagen más adecuada del aprendizaje familiar; evaluar lo impone un continuo desafío de creatividad. ”

Es decir, la familia trabaja colectivamente para construir una percepción familiar de las comunicaciones del museo. Al mismo tiempo, cada uno de sus miembros forma sus propias percepciones del encuentro con la exposición, las cuales, inevitablemente, pasan por el filtro social de la actividad familiar (McManus, 1998).

Los integrantes de las familias persiguen agendas personales, toman sus propias decisiones acerca de lo que desean aprender, averiguan cosas por sí mismos; sin embargo, no importa qué tan individual sea la búsqueda de información, está influida por la presencia de otros miembros de la familia. Hilke (1988) explica que esta tendencia a compartir sus experiencias dentro del grupo familiar incrementa la cantidad de información que hubieran consultado los miembros de la familia si hubieran visitado solos la exposición. Por su parte, Dierking (1989) asegura que las familias tienen dos estilos de aprendizaje: guiado, en cuyo caso, los padres dirigen la visita, eligen las exhibiciones, elaboran preguntas y las familias permanecen juntas durante su recorrido; e independiente, cuyos miembros, incluso los niños pequeños, recorren la exposición de manera individual, aunque ocasionalmente comparten lo que han visto. En ambos estilos, afirma, las familias obtienen conocimiento y consideran que los museos son lugares de diversión y aprendizaje. Como se puede ver, los autores han demostrado su interés por comprender mejor la manera en que las familias interactúan durante su estancia en el museo. El resumen de investigación que se describe a continuación es una muestra de esa preocupación (figura 5).

Las creencias de los padres sobre la enseñanza y el aprendizaje en un museo para niños (Swartz y Crowley, 2004).

Así se titula un artículo sobre un estudio realizado en el Museo de los Niños de Pittsburgh, el cual forma parte de un proyecto más amplio, que tiene como propósito desarrollar nuevas estrategias de señalización para apoyar que los padres participen en el aprendizaje de sus hijos. Busca, asimismo, obtener un conocimiento más específico en relación con las creencias de los padres sobre cómo sus hijos aprenden, lo que pueden aprender en el museo y cómo aquellos se involucran en este aprendizaje. Al estar situado en un museo para niños, los autores se enfocan

específicamente en la enseñanza de niños pequeños (de uno a cinco años). En la primera fase de la investigación se hicieron, con base en videos, observaciones de las familias que interactuaban en una exhibición llamada *Light-Up Wall*, en donde se colocó un aviso de grabación de video, así como una grabadora de voz para registrar sus conversaciones; a las familias que usaron la exposición por al menos dos minutos se les invitó a la segunda fase, en la que daban su consentimiento para ser entrevistadas y usar las grabaciones con fines de investigación.

Durante la entrevista, a los padres se les mostraron imágenes de *Light-Up Wall* y de tres exhibiciones más; se les pidió que hablaran de ellas y de lo que conversaron en ellas, que dijeran cuáles eran sus favoritas, lo que hicieron en cada exhibición, que opinaran sobre lo que trataban de enseñar, si pensaban que su hijo había aprendido algo sobre ellas y se manifestaran acerca de lo que un profesor o un científico piensa que un niño puede aprender en esta exposición. Las entrevistas se transcribieron en su totalidad y después de leerlas varias veces se definió un esquema final de codificación, que incluye dos dimensiones: contenido de aprendizaje y naturaleza de la mediación.

La segunda dimensión, que corresponde a la naturaleza de la mediación, se enfocó en cómo los padres describen su papel en el apoyo o extensión del aprendizaje de sus hijos; el nivel más bajo de codificación para esta dimensión fue la observación, seguida del estímulo, y la dirección; el más alto fue la explicación. El análisis de las creencias de enseñanza de los padres reveló cinco grupos de estos:

1. Enfocados en la diversión. Estos padres informaron principalmente que a sus hijos les permiten jugar, explorar y divertirse; en ocasiones les muestran cómo usar las exhibiciones, pero no se ven a sí mismos como maestros o no trazan una conexión explícita entre el juego y el aprendizaje.
2. Descubrimiento individual. Estos padres informaron que a veces mostraban a sus hijos cómo utilizar los objetos expuestos, pero principalmente destaca-

ron la importancia de permitir que sus hijos tomaran la iniciativa, exploraran de manera independiente y se expresaran creativamente. También dijeron que sus hijos aprenden una variedad de contenidos al interactuar con las exhibiciones en el museo.

3. Regresar a lo esencial. Estos padres enseñaron a sus hijos aprendizajes básicos de la primera infancia; no demostraron filosofías de aprendizaje muy elaboradas, simplemente animaron a sus hijos a identificar colores, números y letras.
4. Aprendiendo juntos. Los padres informaron que les describen a sus hijos aspectos de las exposiciones; se ven a sí mismos como guías de su aprendizaje. Para ellos sus hijos aprenden en una variedad de dominios por medio de sus interacciones con las exhibiciones en el museo.
5. Explicaciones en todas partes. Estos padres reportaron el uso de explicaciones para ayudar a sus hijos a reflexionar sobre sus experiencias, y a hacer conexiones entre el museo y el resto del mundo. Estos padres tenían elaboradas filosofías sobre el aprendizaje, reconocieron las oportunidades para enseñar sobre la primera infancia y sobre contenidos disciplinares en el museo.

Este estudio, que confirma que en el museo existe una amplia gama de relaciones de aprendizaje entre padres e hijos y describe cinco enfoques vinculados con las creencias de aquellos sobre cómo estos aprenden, lo que pueden aprender en el museo y cómo pueden ser un mejor apoyo de aprendizaje ha demostrado que estos enfoques son consistentes con lo que los padres realmente hacen en las exposiciones y que no se asocian con la edad o el género del niño. El estudio también es un primer paso para responder cómo podemos abordar la tarea de diseñar la señalización efectiva para apoyar la mediación de los padres.

Los modelos constructivistas dirigidos a niños enfatizan la importancia del descubrimiento, al cual, según este enfoque, se lo ve como la forma ideal para el aprendizaje; para apoyar este modelo, el museo debe ofrecer poca señalización, ya que

el papel de los padres es mínimo (quizá apoyar solamente a los niños que tienen problemas en una actividad básica). En contraste, el enfoque sociocultural de colaboración considera que el aprendizaje consiste en utilizar los recursos individuales, sociales y culturales para lograr metas, y supone el papel significativo de los padres, no el de tomar el control de la interacción, sino el de extender y enriquecer la actividad de los niños por medio de la asistencia y la conversación; para apoyar este enfoque, a menudo se requiere la señalización, ya que en el contexto de un museo para niños los padres no siempre tienen claro cómo involucrarse.

Finalmente, los autores afirman que, al comenzar este proyecto, los miembros del equipo fueron en contra de sus creencias (muchas veces implícitas) sobre el papel de los padres como maestros en los museos; pronto se dieron cuenta de que estaban tratando de tomar decisiones basadas en sus propias percepciones sobre lo que los padres desean y la manera en que pueden usar el museo. Para ellos este estudio fue el primer paso para llevar la voz de los padres a la mesa de diseño, pero también una base para explorar cuál será la postura del museo hacia los padres y las formas en que los invitaría al mundo del aprendizaje de los niños.

Recomendaciones para un mejor trabajo de los museos en relación con las familias

En la literatura consultada, la mayoría de los autores, al reportar los hallazgos, deja implícitas algunas recomendaciones sobre distintos aspectos de interés para sus trabajos, y, en ciertos casos, están dirigidas a la comunidad de investigadores, por lo que pueden llegar a ser muy específicas. En otras ocasiones, los investigadores expresan abiertamente sus consejos para su puesta en práctica, por lo que sus comentarios son generales y útiles para cualquier lector. En el caso concreto de esta revisión, he encontrado dos documentos que pueden ayudar a los profesionales en su esfuerzo por vincular adecuadamente al museo con las familias que lo visitan y pueden resultar oportunas para quienes están en sus primeros contactos con el tema.

El primer documento: *Aprendizaje familiar en ambientes educativos de libre elección: una revisión de la literatura para el Servicio de Parques Nacionales* (Houseal y Bourque, 2012), se apoya en el modelo contextual (contextos: personal, social y físico de los visitantes) de aprendizaje de Falk y Dierking (2000) para enmarcar las sugerencias recogidas en la literatura. No sin aclarar que el documento al que hago referencia es un estado de la cuestión muy reciente que el Servicio de Parques Nacionales de los Estados Unidos realizó sobre cómo la naturaleza del aprendizaje familiar, los factores que lo influyen y su contenido están encaminados a mejorar el desempeño de los parques nacionales con sus visitantes familiares; cabe señalar, asimismo, que hago un ajuste en la redacción generalizando el uso de estas recomendaciones a cualquier tipo de museo, donde quedan incluidos los parques nacionales, ya que en este documento no se refieren a ellos como museos, sino como espacios de libre elección.

Contexto personal

Durante la programación de las actividades educativas, los profesionales de museos deben considerar a cada integrante del grupo familiar. Es decir, tomar en cuenta las motivaciones, expectativas, conocimientos previos, experiencias, intereses y creencias que cada uno de ellos aporta en su visita. Además, dentro del contexto personal se sugiere:

- Ofrecer herramientas y recursos para que las familias elijan dentro de la oferta del museo las actividades que mejor convengan a su agenda de visita
- Investigar sobre los intereses de las familia; una buena forma es invitarlos a relatar sus experiencias cotidianas o conocimientos previos relacionados con las actividades que realizaron durante su visita al museo
- Visualizar a los adultos como aprendices y no solo como facilitadores de la experiencia de sus hijos, y considerar que los diferentes elementos de una exposición deben atender a un público con un margen de edades muy amplio y con diferentes estilos de aprendizaje

Contexto sociocultural

Las familias aprenden al conversar y al ayudar a mediar la experiencia de sus acompañantes, por ello el contexto social de la visita es muy importante; los antecedentes culturales y la educación familiar o crianza de los visitantes se deben considerar en la elaboración de los programas educativos. En el contexto sociocultural se sugiere:

- Desarrollar formas de recompensa que contribuyan a fomentar las conexiones entre los miembros de la familia
- Ayudar a los padres a facilitar el aprendizaje de sus hijos con el apoyo de información que identifique el papel que los niños o los padres pueden adoptar para mejorar sus habilidades como coinvestigadores, tales como maestros, alumnos, narradores, etcétera
- Ayudar a los padres con recursos tecnológicos para mejorar sus estrategias de mediación
- Capacitar a los facilitadores con habilidades de comunicación con los niños, pero también con adultos de diversas edades
- Atraer a nuevos públicos a un ambiente que los haga sentir bienvenidos y valorados; una opción puede ser incluir materiales traducidos, cedularios bilingües o servicios de interpretación

Contexto físico

Los museos deben ofrecer los recursos y condiciones necesarios para recibir a los grupos familiares en sus espacios; esto se refiere a prepararlos para su visita, extender los beneficios de la misma más allá del sitio, así como adecuar los contenidos y estructura física del museo. En el contexto físico se sugiere:

- Informar a los padres, mediante una sección de familias en el sitio web del museo, sobre toda la gama de oportunidades que se les ofrece, de manera que aprovechen al máximo su visita
- Desarrollar preguntas para que las familias extiendan sus conversaciones después de visitar el museo, de camino a casa, durante la comida

- Proporcionar oportunidades para que las familias contribuyan en proyectos ciudadanos basados en las habilidades que obtuvieron durante su visita y que puedan ayudar a ampliar su experiencia
- Crear exposiciones que sean multicara, multiusuario, accesibles, multirresultado, multimodo, legibles y relevantes; además, deben ser colaborativas y con múltiples estaciones que ofrezcan la misma experiencia
- Implantar elementos de diseño que apoyen la interacción de los padres con sus hijos
- Incluir facilidades y comodidades, como asientos para visitantes con movilidad reducida, por ejemplo, para los abuelos

El segundo documento al que hago referencia se titula *Empezando: 10 pasos para fomentar el aprendizaje de la familia en su institución, desarrollado por el equipo de aprendizaje familiar del Museo del USS Constitution ubicado en Boston* (Family Learning Team of the USS Constitution Museum, 2006). Este equipo de trabajo ha construido un proyecto que tiene como propósito estudiar las características y técnicas que fomentan el aprendizaje intergeneracional, para lo que elaboró una lista de 10 pasos para fomentar el aprendizaje familiar en museos.

Este documento es de interés porque es una guía de acciones concretas por realizar no solo para dar inclusión a las familias en algún programa o exposición propuestos a futuro sino también para ayudar a los profesionales de museos a recapacitar sobre las características de la programación existente, así como para recibir a los visitantes familiares. Con un lenguaje sencillo, lleva por el camino de la reflexión práctica a los profesionales de museos y, literalmente, los invita a ponerse en los zapatos de las familias con el fin de valorar en qué medida en sus instalaciones pueden hacer los ajustes o las adecuaciones para, más allá de lo referente a sus programas educativos o adaptaciones de infraestructura, dar inclusión institucional a los grupos familiares. Algunos de los puntos en este documento están acompañados de recursos, como cuestionarios, formularios o listas para facilitar las acciones propuestas. Los 10 pasos sugeridos son:

1. *Relaciónate con tus visitantes familiares.* ¿Cuántos están llegando? Tenemos que ser conscientes de cuántos y cuándo nos visitan; quiénes componen los distintos grupos, y qué tipo de actividades o exposiciones los atraen a nuestros museos. Esta sección sugiere hacer un conteo de visitantes en diferentes días o épocas del año.
2. *Ponte en los zapatos de tus visitantes.* ¿Qué tan acogedoras son tus instalaciones? Nuestras instalaciones deben satisfacer las necesidades de nuestra audiencia familiar. Esta sección sugiere recorrer el museo simulando ser un grupo familiar e interrogar a cinco familias sobre las comodidades de las instalaciones.
3. *Echa un vistazo a tu exposición.* ¿Existen elementos eficaces para la interacción familiar? Las exposiciones amigables con las familias están dirigidas a muchos estilos de aprendizaje e intentan conectar con visitantes de diferentes generaciones. Esta sección sugiere recorrer la exposición en compañía de familiares para leer los cedularios e interactuar con aquella; incluye un cuestionario para valorar, con base en las características PISEC, qué tan efectivamente los textos y la exposición fomentan la interacción familiar (Borum, 1998).
4. *Revisa el programa de actividades.* ¿De qué tipo son las que se ofrecen a las familias? Reforzar y ampliar nuestra oferta de programas para familias nos ayudará a llegar a más visitantes. Esta sección sugiere revisar la cantidad de programas y sus formas de difusión, así como considerar la evaluación y la retroalimentación.
5. *Vuelve a leer tu misión y propósitos institucionales.* ¿Estás listo para recibir a las familias? Esta sección sugiere valorar el grado de compromiso y disposición institucional para incluir a las familias en el museo, y la posibilidad de que las colecciones apoyen nuevos temas o de dirigirse a una nueva audiencia sin conocimientos previos de la temática del museo.
6. *Considera tu compromiso.* ¿Estás dispuesto a ser un defensor del aprendizaje familiar? Un defensor del aprendizaje familiar es un profesional de museo que incluye y planifica en sus instalaciones tanto exposiciones como progra-

mas para el público familiar, con el fin de atraer y fomentar el aprendizaje intergeneracional. En esta sección se sugiere elaborar una estrategia de “defensa amigable con las familias” que puede incluir las siguientes acciones: compartir con el personal del museo información sobre aprendizaje familiar, revisar la inclusión de las familias en la misión y los propósitos institucionales, establecer un liderazgo dispuesto a comprometerse con tiempo, atención y recursos para construir una audiencia familiar, averiguar cómo las familias utilizan la institución actualmente, detectar público familiar potencial en la zona y hacer alianzas con actores claves para impulsar una iniciativa familiar en el museo.

7. *Observa a tus visitantes, averigua lo que ya disfrutaban del museo.* Los resultados de la experiencia de observar a los visitantes ayudarán al personal del museo a entender cómo las familias ven y utilizan la institución. En esta sección se sugiere que parte del personal del museo, incluidos los directivos, lleve a cabo algunos seguimientos de visitantes; sobre un plano del museo deberán tomar el tiempo y dibujar el recorrido de un integrante de la familia desde que entra hasta que sale de la exposición; durante el proceso deberán anotar los comportamientos observados. Una muestra de 20 o 30 observaciones ofrecerá una imagen general de la manera en que las familias usan esa exposición, lo cual se podrá integrar en un informe.
8. *Practica una perspectiva familiar, transforma un programa para atraer a las familias.* Es común que los museos adopten temas populares, como deportes, animales, comida o juegos para atraer a las familias. En esta sección se sugiere revisar qué aspectos temáticos de la colección pueden ser muy atractivos y traducirlos en actividades novedosas, como cuentos, actividades manuales o de exploración que eventualmente atraigan a nuevas familias hasta la puerta del museo; también se recomienda difundir estas actividades en publicaciones de interés para las familias o bien en los alrededores de la ciudad.
9. *Vuelve a visitar tu exposición; prueba una técnica para involucrar a todos los miembros de la familia.* Desarrollar interacción en las familias significa añadir

una actividad que hará que estas quieran pasar más tiempo observando los objetos o participando en una discusión en torno del tema de la exposición. Se sugiere examinar cuidadosamente las exposiciones para identificar las zonas en que las familias puedan permanecer más tiempo, y pensar qué elemento simple y manipulable, que resulte atractivo para ellas, podría añadirse.

10. *Reflexiona sobre qué tan hospitalario eres con las familias; planea posibles estrategias en tu institución.*

Con los pasos anteriores los autores se proponen favorecer una reflexión. Sugieren tomar el tiempo necesario para procesar la nueva información, meditar acerca del aprendizaje en familia y su significado en los ámbitos personal, institucional y social. Proponen considerar que las actuales visitas familiares son una inversión que se puede convertir en futuros visitantes y en raíces más profundas dentro de la comunidad. Para ellos, tales consejos y ejercicios son solo un punto de partida y una invitación para unirse al reto de descubrir cómo trabajar con las familias para animarlas a reír y aprender juntos.

A manera de conclusión

Puedo afirmar que el aprendizaje de la familia en el museo es un tema que investigadores y profesionales interesados en comprender este fenómeno han desarrollado ampliamente con el propósito de establecer una mejor conexión entre las familias y el museo.

Los estudios se siguen sumando con los años y aún quedan muchos documentos por analizar; sin embargo, esta revisión me ha ayudado a comprender la evolución de este tema; los primeros decenios fueron muy productivos en lo que a propuestas de investigación se refiere, en tanto que en los últimos años la tendencia ha sido traducir estos hallazgos en sugerencias pragmáticas y asequibles median-

te sitios en línea especializados en el tema⁵ y manuales de buenas prácticas, para que aquellos que trabajen con familias tengan una comprensión compartida de los principios y las prácticas claves del aprendizaje familiar en contextos informales (Meade, 2009).

Así como anteriormente se habló sobre una comunidad de estudio con supuestos, problemas y soluciones de investigación en común (Ellenbogen, Luke y Dierking, 2004), recientemente se habla de una comunidad de práctica, es decir, de un grupo de profesionales que desarrollan ideas, comparten consejos y estrategias, se apoyan unos a otros y resuelven problemas de manera colaborativa (Porter y Cohen, 2012).

Numerosos museos están formando alianzas con el propósito de compartir consejos útiles para que los educadores o mediadores que día a día interactúan con las familias cuenten con las habilidades que los ayuden a llevar a mejor término su trabajo y, así, contribuyan al aprendizaje familiar sobre los temas tratados en las exposiciones, los programas o las actividades que ofrecen sus museos (Linnemann, Locatelli, Xanthoudaki y King, 2013). Dichos consejos y sugerencias se apoyan en los hallazgos de investigación de aprendizaje familiar en museos alcanzados durante todo este tiempo, pero también están respaldados por evaluaciones que realizan organismos gubernamentales dedicados al aprendizaje intergeneracional, o bien han sido aprobados a través de actividades pilotos e incluyen los comentarios de profesionales de una gran variedad de museos de ciencia en los Estados Unidos y Europa.

⁵ Ejemplos de estos sitios especializados en aprendizaje familiar en museos son: <<http://www.familylearningforum.org>> y <<http://www.familiesinartmuseums.org>>; en ellos se pueden encontrar recopilaciones de artículos, sugerencias prácticas y una variedad de recursos auxiliares para el tema.

Bibliografía

- Adams, M., Luke, J. y Ancelet, J. (2010), "What we do and do not know about family learning in art museums interactive spaces: A literature review", documento electrónico disponible en <<http://familiesinartmuseums.org/images/pdf/CompleteFLINGLitReview.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Beaumont, E. y Sterry, P. (2005), "A study of grandparents and grandchildren as visitors to museums and art galleries in the UK", *Museum and Society*, 3 (3), pp.167-180, documento electrónico disponible en <<https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/beaumontsterry.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Benlloch, M. y Williams, V. (1998), "Influencia educativa de los padres en una visita al Museo de la Ciencia", *Enseñanza de las Ciencias*, 16, pp. 451-460, documento electrónico disponible en <<http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v16n3/02124521v16n3p451.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Borum, M. (2008), "Why family learning in museums?", *Exhibitionist*, 27 (1), pp. 6-9, documento electrónico disponible en <http://name-aam.org/uploads/downloadables/EXH.spg_08/EXH_spg08_Why_Family_Learning_in_Museums_Borun.pdf>, consultado en diciembre del 2015.
- *et al.* (1998), "Family learning in museums: The PISEC perspective", Philadelphia/Camden Informal Science Education Collaborative (PISEC), The Franklin Institute, documento electrónico disponible en <https://www.fi.edu/sites/default/files/EvaluationResearch_4FamilyLearning1998.pdf>, consultado en diciembre del 2015.
- 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, documento electrónico disponible en <https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/21724/ubc_2010_spring_briseno-garzon_adriana.PDF?sequence=1>, consultado en diciembre del 2015.

- Choya, M. (2008), *Family Learning in Museums. An Observational Study of the Handling Activities at the Horniman Museum*, tesis de maestría, Universidad de Gothenburg, Suecia, documento electrónico disponible en <http://gu.se/digitalAssets/1170/1170141_Dissertation_Maria.pdf>, consultado en diciembre del 2015.
- Craig, J. M. B. (2012), *An Exploration of Learning in a Living History Museum*, tesis de doctorado, Universidad de Virginia, Estados Unidos.
- Dierking, L. D. (1989), “The family museum experience: Implications from research”, *The Journal of Museum Education*, 14 (2), documento electrónico disponible en <http://www.jstor.org/stable/40478807?seq=1-page_scan_tab_contents>, consultado en diciembre del 2015.
- (2010), *Laughing and Learning Together: What is Family Learning*, documento electrónico disponible en <<http://www.familylearningforum.org/family-learning/familylearning-overview/what-family-learning.htm>>, consultado en diciembre del 2015.
- Edwards, R. (2005), “The Getty Family Room: Unpacking the ideas and assumptions behind the development of an interactive space”, en *J. Paul Getty Museum Symposium*, trabajo presentado en *From Content to Play: Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museums, Panel 5: Looking at Ourselves: How Values and Philosophies Shape Spaces*, documento electrónico disponible en <<http://www.getty.edu/education/symposium/Edwards.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Ellenbogen, K. M., Luke, J. J. y Dierking, L. D. (2004) Family learning research in museums: An emerging disciplinary matrix?”, *Science Education*, 88 (S1), S48-S58, documento electrónico disponible en <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5485&rep=rep1&type=pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2000), *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Walnut Creek, Altamira Press.

- Family Learning Team of the USS Constitution Museum (2006), "Getting started: 10 steps to encourage family learning at your institution", documento electrónico disponible en <http://www.familylearningforum.org/images/ten_steps.pdf>, consultado en diciembre del 2015.
- Fernández, A. O. (2012), "Estudio de los recursos educativos para público familiar en los museos de arte europeos y norteamericanos", *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), pp. 9-20, documento electrónico disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/38040/36794>>, consultado en diciembre del 2015.
- Foehring, C. K., Keefe, A., Kliefoth, A. y Murphy, K. (2013), *Dialogic Inquiry of Family Conversations in Museum Exhibits Designed for Family Engagement*, documento electrónico disponible en <<http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/special-issue-volume-2-2013/Dialogic-Inquiry-of-Family-Conversations-in-Museum-Exhibits-Designed-for-Family-Engagement.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Hilke, D. D. (1988), "Strategies for family learning in museums", *Visitor Studies: Theory, Research and Practice*, 1, pp. 120-125, documento electrónico disponible en <http://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a1o2-a_5730.pdf>, consultado en diciembre del 2015.
- Houseal, A. K. y Bourque, C. (2012), *Learning in Free-choice Educational Settings: A Review of the Literature for the National Park Service*, documento electrónico disponible en <<http://www.nps.gov/resources/upload/Task-6-NPSAB-Education-Family-Learning.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Hooper-Greenhill, E. y Moussouri, T. (2000), *Researching Learning in Museums and Galleries 1990-1999: A Bibliographic Review*, Research Centre for Museums and Galleries, documento electrónico disponible en <<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/researching-learning/researchinglearning.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Jonchery, A. y Van Praët, M. (2013), "Ir en familia al museo: optimizar las negociaciones existentes", en J. Eidelman, M. Roustan y B. Goldstein (eds.), *El museo y sus públicos, el visitante tiene la palabra*, Buenos Aires, Ariel, pp. 169-182.

- Knutson, K. y Crowley, K. (2010), "Connecting with art: How families talk about art in a museum setting", en *Instructional Explanations in the Disciplines*, Nueva York, Springer, pp. 189-206, documento electrónico disponible en <<http://upclose.pitt.edu/articles/connectingwithart.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Linnemann, C. R., Locatelli, E., Xanthoudaki, M. y King, H. (2013), *Engaging Parents as Facilitators of Children's Learning in Science: Materials for Training and Design of Family Workshops*, documento electrónico disponible en <<http://www.museoscienza.org/crei/download/comunita/engaging-parents-as-facilitators.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- McManus, P. (1995), "Las familias en los museos", en R. Miles (ed.), *El museo del futuro: algunas perspectivas europeas*, México, UNAM-Conaculta, pp. 61-68.
- Meade, C. (2009), "Developing and supporting family learning in museums and galleries. A practical resource for museum and gallery staff, family learning tutors and managers and for early years practitioners", *Renaissance North West*, documento electrónico disponible en <<http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/F/a/Family-Learning-Museums-Galleries.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Morales, A. N. (2012), *La familia y el museo, ambientes creativos: propiciando el aprendizaje informal*, tesis inédita de maestría, Universidad Autónoma de Madrid.
- Moussouri, T. (2003), "Negotiated agendas: Families in science and technology museums", *International Journal of Technology Management*, 25 (5), pp. 477-489.
- Pringle, E., Modern, T. y Cox, A. (s. f.), "Family learning in the contemporary art gallery: An examination of practice in the context of creative learning theories and practice", *Families, Learning, Impact and the National Agenda*, 34.
- Porter, T. y Cohen, T. (2012), "Learning together: Families in museum staff training curriculum", *Boston Children's Museum and Chicago Children's Museum*, documento electrónico disponible en <<http://www.bostonchildrensmuseum.org/sites/default/files/pdfs/Learning-Together.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.

- Rosenthal, E. y Blankman-Hetrick, J. (2002), “Conversations across time: Family learning in a living history museum”, en G. Leinhardt, K. Crowley y K. Kutson (eds.), *Learning Conversations in Museums*, Mahwah/EU, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 305-329.
- Studart, D. C. (2000), *The Perceptions and Behaviour of Children and their Families in Child-orientated Museum Exhibitions*, tesis de doctorado, Universidad de Londres, Reino Unido, documento electrónico disponible en <<http://discovery.ucl.ac.uk/1318009/1/313336.pdf>>, consultado en diciembre del 2015.
- Swartz, M. I. y Crowley, K. (2004), “Parent beliefs about teaching and learning in a children’s museum”, *Visitor Studies Today*, 7 (2), pp. 1-16, documento electrónico disponible en <<http://upclose.pitt.edu/articles/articles.html>>, consultado en diciembre del 2015.

10. Los adolescentes en los museos

Melissa Lara Flores

Resumen

Un segmento poco explorado en el ámbito de los museos mexicanos es el de los jóvenes en general y los adolescentes en particular; en la brevísima revisión que sigue se recopilan los trabajos realizados sobre él desde la década de 1980 y aun hasta la fecha en el área de estudios de públicos, y se establecen algunas líneas y ejemplos sobre la importancia de atenderlo.

Introducción

El presente trabajo corresponde a una revisión general acerca de estudios de públicos en museos llevados a cabo con adolescentes, sector que en México asiste a ellos con regularidad, principalmente por motivos escolares, y que merece especial atención por ser un tipo de visitante potencial que se encuentra en pleno desarrollo y, por lo tanto, está ávido de opciones de aprendizaje y recreación. Las preguntas centrales que aquí se plantean son hasta qué punto los museos son conscientes de la relevancia y particularidad de este público, y si están respondiendo a sus necesidades e intereses.

Cuando comencé a investigar sobre el estado del arte, surgió de inmediato el término *adolescencia* como delimitación temática; sin embargo, parece indispensable hacer algunos comentarios al respecto, pues muchos de los estudios y trabajos hablan, en general, de la *población juvenil*.

El término *adolescencia* resulta mucho más específico y se refiere tanto a la pubertad como estado orgánico de cambio entre los caracteres sexuales primarios y secundarios como a la construcción que la sociedad occidental ha hecho de la etapa transitoria entre la infancia y la adultez, con implicaciones educativas, psicológicas y culturales. El de *juventud*, por su parte, se puede referir, en general, a un ser humano con energía, vigor y frescura; existen adultos jóvenes, por ejemplo.

El concepto *adolescencia* debe analizarse sin dejar de lado la complejidad de los seres humanos como sujetos insertos en una sociedad y contexto. Abordaré esta etapa de la vida, puesto que este artículo trata de una revisión en estudios de públicos en museos desde una perspectiva social y educativa.

Así pues, la adolescencia es un proceso de modificación en el desarrollo de la personalidad y de búsqueda identitaria que se lleva a cabo por medio de la práctica y puesta a prueba de experiencias nuevas; en este momento, se acentúan las capacidades intelectuales, como el pensamiento abstracto y el poder de simbolización: ambas posibilitan una visión más amplia y compleja de las situaciones. Los adolescentes distinguen la fantasía de la realidad y tienen conciencia de sí mismos en relación con otros. A decir del filósofo y pedagogo José Antonio Marina (2015), recientes estudios desde la neurociencia han descubierto que a los 13 años de edad se realiza un nuevo y completo rediseño del cerebro.

Respecto de la parte psicológica y social, vale destacar la crisis de identidad que caracteriza a los adolescentes, así como las repercusiones conductuales que conlleva esta transición, pues constantemente ponen a prueba las reglas, los límites y los parámetros sociales que les trasladaron sus padres en la niñez. Esta circunstancia, como también el contexto histórico, local y social que enmarca a las distintas juventudes, ha generado sentimientos de pertenencia y cohesión en donde los adolescentes se acompañan en el rito de paso a la adultez.

Cabe resaltar las particularidades tanto históricas como sectoriales que enmarcan a los distintos adolescentes, pues no es lo mismo referirse a un joven de ciudad que del campo, de clase acomodada o trabajadora, así como a adolescentes que crecieron durante la posguerra o en la actual época de la información. En relación con lo anterior, el doctor Carles Feixa, antropólogo dedicado al estudio de las juventudes, precisa:

Vivir la juventud ya no era —como en el complejo de Tarzán— transitar de la naturaleza a la cultura, ni tampoco —como en el complejo de Peter Pan—, resistirse a la adultez, sino experimentar la errancia del destino incierto —como en el complejo replicante, tomado del humanoide de Blade Runner que se rebela porque no tiene memoria del pasado—. Se trata quizá de una de las manifestaciones exteriores de eso a lo que se le ha llamado el “fin de las ideologías” y el “fin de la historia” (Feixa, 2006, p. 12).

Es preciso tomar en cuenta esta diversidad, pues el tema de la adolescencia es vasto y complejo. Para esclarecer las líneas con las que se diseñó este artículo es suficiente, no obstante, el panorama que se ha brindado sobre esta etapa de la vida que en México se da principalmente en la educación secundaria y media superior, es decir, de los 13 a los 18 años aproximadamente.

Al aterrizar en el tema que corresponde, durante el proceso de revisión fue difícil encontrar estudios de públicos en museos de México que hablaran específicamente sobre los adolescentes, pues si bien existen programas de atención claramente dirigidos a ellos, no se han considerado para la realización de investigaciones de públicos. Se decidió, entonces, ampliar la búsqueda utilizando la palabra *jóvenes*, término que permitió encontrar algunas referencias adicionales, por ejemplo, proyectos con público universitario.

Por el contrario, al dirigir la búsqueda hacia museos de países que están a la vanguardia en el trabajo con públicos, el universo se amplió de manera considerable,

principalmente en la oferta de actividades orientadas concretamente para los adolescentes, algunas de las cuales se han revisado y se tratarán más adelante.

En México los trabajos que tocan específicamente a este público tuvieron el acierto de compartir sus experiencias precisamente con la consigna de que es un tipo de visitante difícil, al que se le ha descuidado por la complejidad que implica adentrarse en sus terrenos. Por ello, pues son parte de este esfuerzo por conocer las particularidades de los jóvenes, se optó por incorporar en este trabajo las experiencias contadas por quienes han trabajado con ellos.

La información está organizada de la siguiente manera: primero se abordarán algunos casos de estudios de públicos de jóvenes en México, desde los pioneros hasta los más recientes, y, posteriormente, se rescatarán ejemplos estadounidenses, que vienen mucho al caso en tanto ejemplifican las ideas planteadas en el artículo y pueden ser de utilidad para los interesados en el tema. Por último, se examinarán algunos proyectos actuales en España, país que de manera heterogénea presenta una creciente preocupación por trabajar con las juventudes.

Un público ávido de novedades

Primeros acercamientos a este tipo de público

Estudiar la juventud ocupa mi tiempo desde hace ocho años aproximadamente. Al haber elegido este tema dentro del curso Estudios de públicos en museos correspondió, entonces, a un quehacer profesional que me lleva a profundizar sobre este sector de la población que tiene aún mucho de niño y poco de adulto, un hondo anhelo por ser, dudas, inquietudes, pero que también padece, en su mayoría, un rezago educativo y social, pues a los jóvenes se los rechaza con calificativos que van desde insoportable, hasta rebelde, desde problemáticos, hasta desubicados, a fin de cuentas... “adolescentes”, término que en muchas ocasiones ha adquirido una carga peyorativa.

En la busca de proyectos, no obstante que he encontrado trabajos mexicanos que exponen algunas intervenciones específicas con jóvenes en museos, han sido más bien aislados. Es probable que muchos de los que se hayan realizado no se dieron a conocer a través de publicaciones que nos permitan estar al tanto del abanico de esfuerzos y posibilidades que han explorado.

En primer lugar, hablaré de una referencia obligada para quienes se interesen por los estudios de públicos. Se trata de un trabajo pionero y pilar en México, publicado en 1987: *El público como propuesta: cuatro estudios sociológicos en museos de arte*, en el que la autora, Esther Cimet, se preocupó por volver la vista a los públicos de los museos (con el enfoque del sociólogo Pierre Bourdieu y sus investigaciones en Francia), centrándose en el público mexicano como una primera aproximación a su consumo cultural. Si bien no se enfocó directamente en jóvenes, lo importante de su trabajo es que concluyó que en las visitas a museos de arte “predominan los estudiantes universitarios y profesionales, es decir, quienes están pasando por la educación superior o pasaron por ella [...]. La información ocupacional confirma este perfil: un 40% del público declara ser estudiante” (Cimet, 1987, p. 209). No se olvide que es desde la escuela donde se incita a los niños y adolescentes a visitar los museos.

Posteriormente, en los años noventas, aparecieron dos breves artículos en la *Gaceta de Museos* del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) que marcan un incipiente interés por concebir a los jóvenes como público potencial. El primero de estos corresponde a María Engracia Vallejo, pilar fundamental de la educación en museos del INAH e impulsora de los departamentos de servicios educativos en esas instituciones en México. En “Museos: adolescentes y sexualidad. ¿Cómo atraer a un público difícil?” refiere su experiencia en el campo por medio de un proyecto impulsado por el Museo Nacional de las Culturas en la Ciudad de México, que buscaba interesar a los jóvenes en temas de corte antropológico, lo que se logró con una selección de contenidos con la que se sintieran identificados (Vallejo, 1996, p. 8). Quienes participaron en aquel se ocuparon, pues, de atraer adolescentes de

entre 13 y 18 años de edad al mundo de la antropología, hablando de cómo diversas culturas del mundo viven la pubertad, la sexualidad, el noviazgo, el matrimonio, el embarazo y la familia.

En el segundo artículo, “Los jóvenes, ¿un público olvidado en los museos?”, escrito por Marcia Larios Morales, del Antiguo Colegio de San Ildefonso (ACSI), se rescatan diversos proyectos de distintos museos, subrayando la poca atención que se le ha dado a este sector de la población. Entre ellos destacan: el del Museo Nacional de Arte (Munal) para jóvenes en situación de calle; el del Museo Galería de Historia que vinculó específicamente temas del museo con los del programa de historia del Colegio de Bachilleres, y, por último, el del Museo Tamayo que, en el marco de la exposición *André Breton. Festival de lo imaginario*, acercó el surrealismo a los jóvenes (Larios, 1996, p. 13).

Marcia Larios refirió, asimismo, un proyecto que el ACSI desarrolló con este público, basándose en sus gustos, intereses y hábitos, en el cual combinó lo lúdico con los audiovisuales, es decir, juegos interactivos de cómputo elaborados con el apoyo del Centro Multimedia del Centro Nacional de las Artes (Cenart), con temas prehispánicos enfocados en los intereses de los muchachos. Es importante mencionar que este artículo data de 1996, siendo el ACSI pionero en la utilización de esta clase de recursos. Las expectativas del proyecto se superaron considerablemente, pues la meta inicial preveía 8 000 participantes, cuando se tuvo una asistencia real de 17 000 jóvenes de secundaria, preparatoria, vocacionales y de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH).

Aunque no se hace mención a estudio de público alguno como tal, el artículo refiere que los visitantes disfrutaron los juegos interactivos afirmando, por citar dos ejemplos: “es una manera divertida de conocer la cultura”; “es maravilloso ver la fusión histórica y la tecnología”.

Cambios en la aproximación

Conforme pasan los años, es cada vez más frecuente constatar que en los museos se hace uso de las nuevas tecnologías como una forma de acercarse a los jóvenes. Tal es el caso de un proyecto desarrollado en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM), de la Ciudad de México, que resulta relevante, además, por su amplitud y porque fue hecho por y para jóvenes universitarios.

Estudiantes de la especialidad en museografía llevaron a cabo en el 2004 el proyecto *Escuchando lo invisible del universo. El gran telescopio milimétrico, propuesta expográfica itinerante dirigida a estudiantes universitarios*, con el objeto de difundir tanto investigaciones de tecnología y ciencia como la oferta académica del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), y de provocar, con base en una propuesta museológica, curatorial y expográfica, experiencias significativas en los estudiantes y su interés por cursar estudios de posgrado en esa institución. Llama la atención que uno de los propósitos generales de este proyecto fue “desarrollar un sistema expográfico itinerante dirigido a públicos universitarios”, así como, debido al poco interés y esfuerzo por crear proyectos expositivos orientados a jóvenes, “identificar audiencias y públicos”.

El trabajo estaba planteado para exhibirse en diversas universidades del país de forma temporal e itinerante, pues los autores consideraban que así revestía mayor atractivo, con el refuerzo de una campaña integral que se acompañaría de material de divulgación digital e impreso:

Debido a que la exposición estará dirigida a públicos universitarios, en cuanto a los contenidos textuales estos se trabajaron con un lenguaje acorde a las características de este perfil de público; en cuanto a los contenidos visuales se elaboró una propuesta gráfica que facilitará la lectura de la información textual y visual, tratando de evitar la saturación y reforzando ciertas áreas con otros recursos mediáticos tales como video, CD interactivo, página web y materiales impresos (Aguilar, 2004, p. 5).

Al revisar este proyecto, se observa, en todo momento, el interés por satisfacer las expectativas de su público meta:

Un principio que se trató de mantener en todo el proceso de creación de esta muestra fue el de tratar de respetar al visitante, por ello el principal estímulo para tratar de atraerlo ha sido el identificar sus necesidades y sus canales e información; en base a ello es como se ha estructurado el uso de todos los recursos de información (*ibid.*, p. 10).

La pregunta es ¿cómo?, pues si bien el proyecto cita fuentes bibliográficas de museos y educación, principalmente inglesas y norteamericanas de los años setentas y ochentas, no incluyó estrategias para conocer el impacto real que tuvo en sus públicos o para detectar sus intereses y necesidades previamente. Es decir, en ningún momento se previó realizar estudios de públicos formativos o sumativos.¹

Mucho más recientemente, en el 2008, en el Museo Nacional de las Culturas (MNC) se realizó un estudio de públicos con jóvenes de bachillerato por parte de alumnos de la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Aragón. Este exhaustivo trabajo se divide en dos partes: el proyecto *Investigación de públicos potenciales en el Museo Nacional de las Culturas*, y la investigación *La escasa asistencia de estudiantes de primer año del nivel medio superior del Distrito Federal al Museo Nacional de las Culturas del Mundo*. El objeto consistió específicamente en solucionar la problemática señalada en el título de la investigación: la baja asistencia de estos jóvenes al museo; se buscaba conocer motivos, expectativas, opiniones, necesidades, demandas culturales, educativas y recreativas de este sector del estudiantado y, con base en los resultados, definir estrategias y políticas en materia de difusión y capacitación de públicos potenciales.

¹ Los estudios formativos son aquellos que se elaboran en la etapa de planificación, construcción o modificación de una exposición, y sirven para conocer las necesidades, inquietudes e ideas de los públicos sobre ciertos temas. Los sumativos se realizan cuando la exposición ya se ha instalado y sus resultados establecen la efectividad respecto de las metas iniciales.

El marco teórico de este proyecto se apega al estudio realizado 20 años antes, que ya cité arriba, *El público como propuesta: cuatro estudios sociológicos en museos de arte*, de Esther Cimet, en el que participó de manera muy importante Néstor García Canclini. En suma, la importancia de este vasto trabajo en el MNC es no solo el desarrollo del estudio de públicos —concretamente, los juveniles— y la exhaustiva justificación acerca de la necesidad de llevarlos a cabo sino también el planteamiento de propuestas claras para atender sus necesidades con base en los datos arrojados.

Experiencias recientes

Por último, durante los años 2009 a 2012 la asociación civil Lab Expresión Independiente (LEI) puso en marcha el programa *Los museos van a la correccional*, consistente en llevar contenidos de los museos de la Ciudad de México y estados cercanos a los adolescentes en conflicto con la ley penal, privados de su libertad, mediante visitas virtuales y materiales audiovisuales generados por el equipo de la asociación. Se intentó romper las barreras entre los jóvenes y los museos para que los consideraran como una opción de recreación y aprendizaje, así como generar espacios para la crítica y la reflexión a través de la resignificación plástica.

Desde el 2006, cuando la agrupación comenzó a trabajar con los entonces menores infractores,² sus miembros —entre los que me incluyo— nos percatamos de que se trataba de un público con particularidades muy precisas que teníamos que identificar para cumplir nuestros propósitos, enfocados en el aprendizaje desde la educación no formal. Echamos mano de la etnografía para el registro de las sesiones y el análisis de sus características, observando su entorno, relaciones interpersonales, códigos, dinámicas sociales, lenguaje, creencias, etc., y reflexionando acerca de todo

² Todavía hasta el 2008 el Consejo Tutelar de Menores dependía del gobierno federal y utilizaba el concepto de *menores infractores* para referirse a ellos. El 6 de octubre de 2008 la custodia de los jóvenes se trasladó al gobierno local, al crearse la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes, y, con ella, la cosmovisión y metodología de tratamiento. A partir de entonces se los llama *adolescentes en conflicto con la ley penal*, y a los sitios en los que reciben dicho tratamiento integral, *comunidades para adolescentes*.

ello; este proceso se registró en diarios de campo y documentos internos de trabajo que se consultaron en el archivo particular de la asociación.

En el 2009 comenzamos el proyecto de los museos, pues los jóvenes se habían mostrado entusiastas y perceptivos hacia temas relacionados con ver la calle por medio del video; llevar los museos implicaba hablarles de la zona en que se ubicaban, mostrar imágenes de los exteriores e incluso grabar escenas de la ruta para llegar en transporte público, lo cual los estimulaba bastante (figura 1).

Dentro de la metodología de intervención consideramos en la primera fase la realización de estudios de públicos, que permitió saber qué tan familiarizados estaban con ellos y conocer su percepción, así como sus intereses e inquietudes. Para ejemplificar, se abordará solo el primer caso, que corresponde a un grupo de 20 internos de la Comunidad para Adolescentes de San Fernando, Tlalpan, que arrojó datos interesantes: jóvenes de 14 a 21 años que presentan un rezago educativo importante, pues la mayoría de ellos estaban estudiando la educación primaria o secundaria, dicen saber/conocer tres museos: Papalote, Antropología y Castillo de Chapultepec. Los que dijeron conocerlos indicaron que el motivo de su visita fue escolar, hace más de cuatro años, y que sí están interesados en regresar, pues los consideran lugares “bonitos” en los que se “aprende algo”. La totalidad del grupo expuso que le gustaría conocer algún museo, preferentemente el de Ripley y el de Cera.

Con base en los resultados, se generó un programa de trabajo especial para ellos con metas concretas, pues los jóvenes revelaron tener poco contacto con los museos; manifestaron la creencia de que son sitios donde se aprenden cosas del pasado y relacionados con los modelos típicos de enseñanza, es decir, como un refuerzo de la educación formal.

La línea de trabajo consistió, entonces, en cambiar su percepción sobre los museos, sustituyendo la idea de que son recintos del pasado por la de que son sitios creati-



► Figura 1. Proyección de los murales del Museo Palacio de Bellas Artes en la Comunidad para Adolescentes Dr. Alfonso Quiroz Cuarón, 2010

Fotografía: Melissa Lara Flores | © Lab Expresión Independiente LEI AC



► Figuras 2 y 3. Los servicios educativos del Museo de la Luz brindaron un taller sobre extracción de colores vegetales a jóvenes de la Comunidad para Adolescentes de San Fernando, Tlalpan, 2009

Fotografía: Melissa Lara Flores © Lab Expresión Independiente LEI AC

vos mediante el descubrimiento y la experimentación, es decir, planteando un modelo más activo de conocimiento y entretenimiento. Asimismo, se consideró incluir en el programa los museos que dijeron que querían conocer, así como los que los talleristas consideramos para ampliar su panorama (figuras 2 y 3).

Estos estudios aún no se publican; sin embargo, se prevé incorporarlos dentro de la sistematización de trabajo que realiza actualmente la asociación.

Esperando que este caso sea el de muchos otros trabajos con adolescentes que tienen pendiente compartir los resultados de este arduo y fascinante trabajo, cerraré este apartado con dos ejemplos que dan muestra de una creciente conciencia sobre la importancia de atender públicos jóvenes. Aunque tales investigaciones no han derivado en publicaciones que nos permitan conocer tanto las características de sus públicos como su metodología de trabajo y resultados, es importante saber acerca de su existencia, pues son experiencias recientes que, dada su constancia, se han convertido en programas de atención.

El Departamento de Enlace y Mediación del Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) muestra en su página web: <muac.unam.mx>, junto con la Escuela Nacional Preparatoria, el programa *El MUAC en tu casa*, que busca involucrar a los jóvenes con el arte contemporáneo, los procesos museales y el acercamiento con artistas y, a la vez, fortalecer la educación artística de los jóvenes, inmersos en un sistema educativo que no toma mucho en cuenta las artes para el desarrollo integral de las personas. Por tercer año consecutivo se convocó para que los interesados se organicen y participen en un proceso educativo que deriva en la instalación y exhibición de una obra de arte del museo en la casa de algún participante. Los preparatorianos se involucran en los procesos museográficos y comunicativos para recibir visitantes en su casa. Por el momento, podemos conocer esta experiencia en voz de los participantes por medio de videos que se han subido tanto a la página web del MUAC como a redes sociales.

Por su parte, la Fundación Jumex Arte Contemporáneo tiene desde hace seis años un programa comunitario para jóvenes: *Talleres con adolescentes de la colonia Lomas de San Carlos, Ecatepec*, municipio contiguo a la Ciudad de México, ubicado en la periferia, con características de rezago social y educativo. Según difunden los mediadores del museo en su página web: <fundacionjumex.org>, buscan instituciones culturales o agentes activos de la comunidad que se interesen en asociarse con la iniciativa, para acercarse a chicos interesados en participar.

Para concluir este apartado, se puede decir que la mayoría de los museos en México tiene programas de visitas guiadas escolares que se dividen, por cuestiones didácticas, en edades. Esto es: existen programas específicos con adolescentes y jóvenes, aunque a lo largo de esta revisión se ha observado de manera general que hay un mayor interés de los museos de arte, específicamente moderno y contemporáneo, por desarrollar proyectos especiales para y con jóvenes. Estos recintos han hecho notoria su novedosa manera de aproximarse a ellos y no solo en el caso mexicano, pues, como se leerá a continuación, sucede en museos de otros países.

Los adolescentes como un público consolidado

Aportaciones desde el contexto estadounidense

Los Estados Unidos son un caso ejemplar cuando se habla de adolescentes y museos, pues desde los años setentas del siglo XX instituciones culturales de ese país comenzaron a marcar camino hacia la formación de públicos específicos, entre ellos, los *teens*.

Los museos de ciencia fueron pioneros en el desarrollo de estas propuestas, por lo que, siguiendo esta lógica, destacaré primeramente el estudio *In their Own Words: Voices of Teens in Museums*, desarrollado en Boston, Massachusetts, durante las décadas de 1970 a 1990. El proyecto consistió en un programa de voluntariado titulado YouthALIVE en diversos museos de ciencias, en los que adolescentes —de

comunidades marginadas y de migrantes, en su mayoría— participaron en atención al público y como mediadores en talleres.

Los investigadores que desarrollaron este proyecto buscaron, al pasar los años, a los jóvenes para entrevistarlos y recabar sus experiencias. Se logró contactar a 27 voluntarios que habían participado, quienes relataron de manera autobiográfica los testimonios, sumamente valiosos e interesantes, pues externaron que los museos, al encontrar en ellos infinidad de posibilidades, cambiaron su forma de ver el mundo; también fortalecieron su autoestima y la confianza en sí mismos, al tener que desenvolverse con el público, particularmente con los niños, sobre los que también se modificó su percepción (Lynn, 2000).

Muchos de los entrevistados declararon que desenvolverse en el mundo de los museos los motivó en la escuela, contribuyó con sus procesos identitarios y a adquirir conciencia, pues desde entonces comprendieron mejor su relación con la sociedad, la política, etcétera.

En el mismo escrito (Lynn, 2000), los entrevistados se refirieron a la resistencia de muchos empleados de los museos, que criticaban su trabajo de mediación con el argumento de que les faltaba experiencia para realizar algunas tareas. Así pues, la parte conflictiva de este proyecto, a decir de sus protagonistas, fue la dificultad de forjar relaciones con los adultos.

Continuando con esta revisión, encuentro que, en este mismo contexto, los museos de arte comenzaron a interesarse por los adolescentes en los años noventas, según se expone en un estudio muy valioso, ampliamente recomendable, llamado *Youth Empowerment and Contemporary Art. Where are We Now*, escrito por Danielle Linzer (2014), directora de Programas de Acceso y de la Comunidad en el Whitney Museum of Art. En él habla sobre trabajos de exploración de diversos museos de arte respecto del público adolescente y cómo a lo largo de los años y mediante la experiencia se han consolidado programas y metodologías específicas.

Pioneros en iniciativas juveniles han sido museos de arte contemporáneo, como el Museum of Contemporary Art (MOCA), de Los Ángeles, California, que desde 1992 trabaja con docentes de arte y estudiantes de *highschool* en un proyecto que busca evitar en los jóvenes el riesgo de abandono escolar: en talleres murales, los adolescentes se volvieron mentores, al compartir con sus compañeros lo aprendido. Con el tiempo, el programa creció y evolucionó hasta convertirse en el MOCA Apprenticeship Program, que cada año opera con 15 escuelas, además de la ampliación de actividades para jóvenes que lleva a cabo dentro del museo (Linzer, 2014).

A la par, el museo Walker Art Center, en Minneapolis, Minnesota, aspiraba, también en los noventas, a formar público adolescente; después de varios programas pilotos, logró consolidar, en 1996, el Walking Art Center Teen Art Council (WACTAC), que consiste en una serie de proyectos y actividades para adolescentes que deriva en la creación de sus propias agenda en torno del arte: noches para jóvenes, talleres, conciertos, pláticas, intervenciones, creación de material didáctico impreso y digital, etc. Esta información se puede consultar en <blogs.walkerart.org/teens>.

El éxito de este proyecto ha hecho que otras instituciones interesadas se acerquen al Walking Art Center para solicitar asesoría y consejo, razón por la cual esta institución lanzó una publicación que orienta a todos los interesados en crear programas juveniles en museos: *A Teen Programs: How-to Kit*, disponible en línea, sumamente recomendable, pues comparte metodologías, historias, consejos y ejemplos, además de que es un documento que se adapta a las necesidades de los jóvenes hoy.

En 1997 el museo neoyorquino Whitney Museum of American Art, que ya he mencionado, arrancó con *Youth Insights* como parte de un largo proyecto de extensión educativa en el que los chicos, dirigidos por el personal del museo, pusieron en práctica sus propias ideas de actividades, tales como noches para jóvenes, programas con familias y comunidades, conversaciones con adultos mayores, etc., de tal suerte que, con el paso de los años, el proyecto creció y hoy es ejemplar para la formación de los chicos.

Por último, el Museo de Arte Contemporáneo de Houston, Texas, decidió unirse a estas acciones en 1999, dentro de un amplio programa de captación de públicos, para lo que buscó en WACTAC y MOCA consejos exitosos (Linzer, 2014).

Estos cuatro museos de arte contemporáneo, que llevan más o menos 20 años de trabajo sobre el tema, se sumaron en el 2013 a la iniciativa de la investigadora Mary Ellen Mulley (Linzer, 2014) de realizar un estudio longitudinal que reunió organizadores y participantes de proyectos juveniles de dichos museos para un *focus group* que ayudara tanto a medir los alcances de este arduo trabajo como a unificar criterios y consolidar su metodología de trabajo, que es la formación de “consejos juveniles”.

El texto de Danielle Linzer describe con claridad la metodología del *focus group*, los testimonios, así como las conclusiones a las que llegaron gracias al estudio, con particular énfasis en las coincidencias de conversaciones y puntos de vista de los participantes, en el mismo sentido del estudio hecho en Boston al que me referí anteriormente: *In their Own Words: Voices of Teens in Museums*. Es decir: tales programas en museos han contribuido, en lo inmediato, al fortalecimiento de procesos de búsqueda identitaria, logrando que los adolescentes se sientan útiles, importantes, integrados a la comunidad, y, a la larga, a la formación de personas abiertas a conocer gente y nuevas experiencias.

Esta publicación, además, aporta a los estudios de públicos con adolescentes una metodología para la realización de “consejos juveniles participativos”, en la que comparte los aspectos que se deben abarcar: el proceso de selección de participantes, las cualidades del personal del programa, la estructura y el formato, las condiciones de participación y otros aspectos que han alcanzado casos de éxito en beneficio de los jóvenes.

Para cerrar el caso estadounidense, vale la pena hablar de otro museo interesado en divulgar su programa juvenil: el Brooklyn Museum, en Nueva York. Lo interesante de

este es que no es un museo de arte contemporáneo, sino incluye arte desde el Egipto antiguo, africano, europeo, hasta el moderno y contemporáneo. Con la misma idea, ha creado un comité juvenil que diseña, coordina y promueve actividades de y para jóvenes. En su página web se encuentra la información sobre los proyectos actuales y pasados: <brooklynmuseum.org/education>.

Como se ha observado, son varios los museos que se suman a esta línea de trabajo, y no dudo de que haya muchos más recintos museísticos en los Estados Unidos que lo hagan.

El caso de España

En España, aunque no se localizaron publicaciones sobre estudios formales de sus públicos juveniles, sí se identificó que tienen para ellos una amplia oferta educativa que valdría la pena conocer a detalle.

En Madrid destacan tres museos que cuentan con programas juveniles. El primero es el del Museo Thyssen-Bornemiza, en cuya página: <educathyssen.org>, incluye programas similares a los desarrollados en los Estados Unidos: noches de jóvenes, programas de verano, un taller titulado *¿Y tú qué miras?*, descrito como laboratorio creado desde el 2003 a partir de inquietudes y vivencias de los jóvenes, y el Proyecto *Nubla Art Game*, que invita a jóvenes a colaborar con especialistas de tecnología educativa en la creación de un videojuego, ya sea en la gestión, el desarrollo de guiones, la ilustración, la animación, la programación, el *marketing* o la telecomunicación.

La segunda institución es el Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M), que se ocupa de públicos escolares juveniles, para lo cual fomenta, en colaboración con profesores de las escuelas y por medio de diversos programas, prácticas educativas. Los resultados de estos proyectos —entre los que destaca *Video acción*— se encuentran en línea: <ca2m.org/es/secundaria-y-bachillerato>.

Un tercer ejemplo en España es el del Museo Nacional de Arte Reina Sofía, en cuya página: <museoreinasofia.es/actividades/equipo-0>, se observa un muy completo menú educativo para adolescentes. Destaca “Equipo”, actividad en la que se reúnen jóvenes de 16 a 20 años interesados en la cultura contemporánea, el arte y la educación para colaborar con los educadores, quienes proponen diversas actividades y temas de reflexión en torno del museo con la finalidad de que sean los jóvenes quienes diseñen y organicen actividades para sus coetáneos, convertidos, así, en educadores del museo que, además, colaboran con otros recintos.

En lo que a los estudios de públicos se refiere, es importante mencionar al Laboratorio Permanente de Estudios de Público de España, que, aunque no tiene investigaciones específicas sobre adolescentes y jóvenes, sí cuenta con una Guía básica de planificación: <mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html>, que permite estructurar proyectos para determinados públicos, la cual es muy aconsejable, pues con ello se concretan destinatarios, propósitos, contenidos, actividades y metodologías, e incluye un elemento indispensable que suele dejarse de lado: la integración, desde la planeación del proyecto hasta los modos de evaluarlo. Muestra diversos tipos de estudio, como los formativos y sumativos, así como *tips* para organizar y archivar los resultados. Esta es una gran aportación para fomentar las buenas prácticas en museos, que no se ha visto en ningún otro estudio.

Conclusiones y algunas recomendaciones

Es complicado concluir este artículo generalizando acerca de los distintos casos presentados, por lo que primero hablaré del caso mexicano y, posteriormente, de los extranjeros.

En la introducción se plantearon como preguntas guías el hecho de saber hasta qué punto los museos son conscientes de la relevancia y particularidad de sus públicos adolescentes y juveniles, así como saber si han respondido a sus necesidades e intereses. Decidí titular el primer apartado como “Un público ávido de novedades” precisamente por la necesidad que hay en México de reconocer que la juventud es un público clave y, por ende, que requiere propuestas atractivas y específicas.

Hay un largo camino por andar; sin embargo, se han podido ver algunas líneas que han marcado su inicio en los años noventas del siglo pasado, mediante ejemplos aislados, así como casos recientes que fortalecen este trabajo y que valdría la pena conocer más a fondo para llegar a una sistematización que nos permita registrar coincidencias, casos de éxito, errores y posibles caminos. Habrá que recurrir a todos estos trabajos, pues sus aportaciones son valiosas como experiencias.

El reto es difícil, pues hablar de proyectos juveniles es demasiado ambiguo, dada la heterogeneidad de este grupo social, así como por la rapidez con la que las juventudes se mueven en la actualidad: lo que hoy es vigente, mañana difícilmente lo será, por lo que la renovación es de vital importancia. Qué mejor, entonces, que aprender de la metodología de “consejos juveniles” generada por los museos de arte contemporáneo estadounidenses, en las que los propios jóvenes diseñan y llevan a cabo sus propios proyectos (figura 4).

En el segundo apartado, “Los adolescentes como un público consolidado”, las respuestas a las preguntas iniciales tienen una gama de posibilidades, pues se dio muestra, precisamente, de la conciencia de los museos estadounidenses, y algunos casos españoles, acerca de las particularidades e importancia de este público.



► Figura 4. Alumnos de educación secundaria descubren las características de las crasuláceas en una visita escolar al Jardín Botánico de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2012

Fotografía: © Melissa Lara Flores

“Existen programas específicos con adolescentes y jóvenes, aunque a lo largo de esta revisión se ha observado de manera general que hay un mayor interés de los museos de arte, específicamente moderno y contemporáneo, por desarrollar proyectos especiales para y con jóvenes. Estos recintos han hecho notoria su novedosa manera de aproximarse a ellos y no solo en el caso mexicano.”

Es un largo camino el que se anda para *formar* públicos; destaco el término en cursivas, puesto que es de vital importancia concebirlos como agentes de formación; es decir, los públicos no se crean solos: deberán ser los profesionales de los museos los que se planteen una meta, y, a partir de ella, generar estrategias, actividades y ofertas específicas, acciones que alcanzan resultados en el tiempo por medio de procesos concretos. Es poco a poco como se van formando grupos de personas con las mismas características que pertenezcan a la comunidad y encuentren en el museo una oferta para ellos por medio de la cual se apropien del espacio.

Generar conciencia acerca de la relevancia y la particularidad de los públicos juveniles que abundan en los museos es la acción propositiva que me deja este trabajo que, lejos de concluir, deja muchas dudas e inquietudes.

Los tiempos cambian vertiginosamente y nos encontramos en una época crucial que hace necesario el estudio para establecer diagnósticos y líneas de acción actualizadas en beneficio de la sociedad y su desarrollo. Concretamente con adolescentes, los museos, tratándose de espacios libres para la manifestación y el progreso de su creatividad, deben contribuir en su proceso de desarrollo, aprendizaje y socialización. De ahí que debemos fomentar su capacidad inventiva, y buscar elementos adecuados que, más allá de las palabras, les permitan establecer en actos la exploración de sus propias emociones, posibilitándoles otros recursos de simbolización en la construcción de su individualidad.

Así pues, se hace la más extensa invitación a los museos para que compartan experiencias o estudios en aras de fortalecer la educación no formal que se desarrolla en ellos, así como propiciar la creación de metodologías propias, adaptadas a las necesidades de las muy distintas juventudes mexicanas, para disfrutar los beneficios del aprendizaje no formal desde el museo.

Bibliografía

- Aguilar, J. (2004), *Escuchando lo invisible del universo. El gran telescopio milimétrico, propuesta expográfica itinerante dirigida a públicos universitarios*, documento inédito.
- Cimet, E. (1987), *El público como propuesta: cuatro estudios sociológicos en museos de arte*, México, INBA-Cenidiap.
- Colín, A., Dávalos, J. y Delgado, Y. et al. (2008), *Investigación de públicos potenciales en el Museo Nacional de las Culturas*, México, INAH-MNC, documento electrónico disponible en <<http://www.estudiosdepublico.inah.gob.mx/estudios/2008-2010/museo-nacional-de-las-culturas-ciudad-de-mexico>>, consultado el 28 de noviembre de 2014.
- Feixa, C. (2006), “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2).
- Fraille, C. (2014), “Adolescentes y museos, cinco pistas para acercar posturas”, en *ABC.es*, Madrid, documento disponible en <http://www.abc.es/cultura/arte/20140124/abci-adolescentes-museos-201401241040_1.html>, consultado el 15 de noviembre de 2015.
- Martín, J. (2002), “Jóvenes, comunicación e identidad”, *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), documento electrónico disponible en <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>, consultado el 10 de noviembre del 2015.
- Martínez, P. (2015), “Programa educativo 2015-2016”, Madrid, Centro de Arte Dos de Mayo, documento disponible en <<http://www.ca2m.org/es/educacion-5>>, consultado el 17 de noviembre de 2015.
- Larios, M. (1996), “Los jóvenes, ¿un público olvidado en museos?”, *Gaceta de Museos*, 4, México, INAH-CNME.
- Linzer, D. (2014), “Youth empowerment and contemporary art. Where are we now?”, *Journal of Museum Education*, 39.

- Lynn, B., George, E. y Heinand, M. S. (2000), "Adolescence, growing up in museums", *The Journal of Museum Education*, 25 (3), Maney Publishing, pp. 9-14, documento electrónico disponible en <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40479184?uid=3738664&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104744337671>>, consultado el 15 de noviembre de 2015.
- Marina, J. A. (2015), *La adolescencia es una etapa privilegiada: el cerebro se rediseña por completo*, documento electrónico disponible en <<http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20150111/abci-adolescentes-marina-familia-201501091644.html>>, consultado el 10 de noviembre de 2014.
- MECD (2015), *Guía básica de planificación*, Laboratorio Permanente de Estudios de Público. Proyectos Educativos y Culturales en Museos, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morales, C. (2012), "Échale un ojo a tus monumentos: un programa de difusión sobre el patrimonio cultural para niños y jóvenes de México", *Intervención. Revista Internacional de Conservación, Restauración y Museología* 5 (3), México, INAH-ENCRYM.
- Vallejo, M. (1996), "Museos: adolescentes y sexualidad. ¿Cómo atraer a un público difícil", *Gaceta de Museos*, 4, diciembre, México, INAH-CNME.
- WAC (1999), *A Teen Programs. How-to Kit*, Minnesota, Walker Art Center, documento electrónico disponible en <http://media.walkerart.org/pdf/wac_teen_kit_booklet.pdf>, consultado el 13 de noviembre de 2015.

Semblanzas de los autores

Leticia Pérez Castellanos

Profesora-investigadora

Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, ENCRyM-INAH, México
<leticia_perez_c@encrym.edu.mx>

Licenciada en arqueología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y maestra en museología por la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM). En el año 2000 colaboró, como asistente de curador, con el proyecto de reestructuración del Museo Nacional de Antropología, trabajo por el que, junto con el equipo de trabajo, fue distinguida con el Premio Nacional INAH Miguel Covarrubias. Entre el 2002 y el 2005 trabajó en el proyecto para el desarrollo del Museo Interactivo de Economía (MIDE), al que, una vez inaugurado, se incorporó como coordinadora de evaluación (2006-2008). De ese año al 2013 fue subdirectora de Exposiciones Internacionales en la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del INAH. En la actualidad es profesora-investigadora de la maestría en museología (ENCRyM); su línea de investigación son los estudios de públicos en sitios patrimoniales y museos, incursiona en el análisis de la relación de públicos con el patrimonio mexicano en

exposiciones internacionales en el proyecto “Aztecs. Conquest and Glory. Exposiciones internacionales y diálogo intercultural”, en colaboración con el programa Estudios de Museos y Patrimonio de la Universidad de Victoria, Wellington, Nueva Zelanda.

Nayeli Zepeda Arias

<nayeli@nodocultura.com>

Historiadora del arte por la Universidad Iberoamericana (UIA) y maestra en museografía interactiva y didáctica por la Universidad de Barcelona. Desde el 2005, trabaja en el ámbito museístico, especialmente en la asesoría estratégica y metodológica de las áreas educativas. Ha participado en la capacitación del personal de distintos museos nacionales; es colaboradora en el desarrollo de materiales didácticos; ha diseñado espacios museográficos pedagógicos en México y los Estados Unidos. Cofundadora de NodoCultura, iniciativa independiente que desarrolla investigación y dinamización de proyectos museísticos, culturales y educativos. Interesada en el museo como un espacio de colaboración, construcción y transformación, se ha especializado en curaduría pedagógica.

Belén Zuazúa de Loresecha

<bzuazua@ucm.es>

Estudia historia del arte en la Universidad Complutense de Madrid. Se ha formado específicamente en estudios de públicos en museos en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM). Durante el periodo 2014-2015 desarrolló en el Museo Nacional de las Culturas un proyecto metodológico sobre la evaluación de exposiciones a partir de sus visitantes; es miembro reciente del Laboratorio de investigación y experimentación museográfica Sala Alcalá 31 en Madrid, coordinado por Juan Carlos Rico.

Galia Staropolsky Safir

<galia.staropolsky@gmail.com>

Licenciada en diseño industrial por las universidades Iberoamericana (UIA) y de Buenos Aires (UBA), especializada en gestión museográfica por Casa Lamm. Participó en el taller internacional de museografía, así como en el curso de estudios de públicos, ambos impartidos en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM). Ha trabajado en el área de diseño de diversos espacios, hasta que se integró al despacho de desarrollo museográfico Digital Creation Labs, donde desarrolló dos museos de ciencias en Chiapas y un teatro móvil que actualmente recorre

la República mexicana. Forma parte del equipo de Exhibiscopio, despacho de museografía.

Sandra Liliana Flores Ayala

<lilianaflayala@gmail.com>

Egresada de la licenciatura en arte por la Universidad del Claustro de Sor Juana, ha colaborado en la gestión de actividades artísticas, como el Día Internacional de la Danza, la Feria Universitaria del Libro Independiente y, acto enigmático, la exposición de fotografía de Christian Castañeda y Cristina Francov. Miembro activo del colectivo Mercado de Arte, dedicado al apoyo, la gestión y la venta de obra de artistas emergentes. Colabora con Mitamine Lab en la gestión de actividades culturales y prensa.

Manuel Gándara Vázquez

Profesor-investigador

Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, ENCRyM-INAH, México
<manuelgandara.2014@gmail.com>

Doctor en diseño y nuevas tecnologías por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A), y en antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Ha publicado sobre problemas de la teoría arqueológica y la epistemología

y metodología de las ciencias sociales, así como sobre cómputo educativo e interacción humano-computadora. Actualmente investiga acerca de la divulgación como herramienta de conservación del patrimonio arqueológico. Fue director de la ENAH. Actualmente es profesor del posgrado en museología de la ENCRYM-INAH.

Melissa Lara Flores

<melissalara.oda@gmail.com>

Licenciada en historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), diplomada en semiótica, historia del arte y diseño de exposiciones. Durante dos años estuvo a cargo de los servicios educativos del Museo Nacional de Historia, y su experiencia docente (nueve años) abarca los niveles básico, medio y superior. Socia fundadora de la asociación civil Lab Expresión Independiente (LEI), que desde el 2006 divulga las humanidades y el arte en sectores desfavorecidos de la sociedad, particularmente entre los adolescentes en conflicto con la ley penal. Dedicada a la investigación de nuevas metodologías para la enseñanza de la historia, ha impartido varias conferencias, entre las que destacan “Arte para todos” (Universidad Iberoamericana) y “La aporía de la transdisciplina” (Universidad del Claustro de Sor Juana).

Mildred Muñoz Briones

<milmubri@yahoo.com.mx>

Diseñadora gráfica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestrante en museología por la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRYM). Ha trabajado como profesional independiente en diversos proyectos museográficos, como: la reestructuración del Museo de Arqueología e Historia de Huichapan (Fractal Conservación); el diseño de cedularios para la exposición permanente *390 ppm Planeta Alterado. Cambios Climáticos y México*, en el parque Guanajuato Bicentenario (Estudio Museográfico); el montaje museográfico del Museo Sonora en la Revolución (MR Diseño Industrial, Museografía y Restauración). Se desempeñó como asistente de conservación en el Archivo Fotográfico Enrique Bostelmann y, recientemente, como diseñadora gráfica en la Dirección General de Zoológicos y Vida Silvestre (Sedema-GDF).

Montserrat Narvéez Naranjo

<mons347@hotmail.com>

Historiadora por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y especialista en política cultural por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha trabajado en el campo de la investigación y la formulación de políticas públicas de

cultura, y como asesora para el Gobierno del Distrito Federal. Actualmente cursa la maestría en museología en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM).

Myhrra Duarte Rodríguez Malpica

<myhrra.duarte@gmail.com>

Licenciada en comunicaciones por la IE University. Ha trabajado en el campo de las redes sociales y la comunicación durante cuatro años, en los que ha participado principalmente en la estrategia digital de la red social Pinterest del Museo Thyssen-Bornemisza, y como consultora externa en redes sociales para el Teatro Real de Madrid. Actualmente es responsable del diseño de estrategia, creatividad y trato directo en redes sociales de la exportadora de productos artísticos Rodin. Asimismo, formó parte del equipo encargado del proyecto de mercadotecnia digital de Educal 2015.

Silvia Monserrat Ramírez Maruri

<monserram@outlook.com>

Egresada de la carrera de comunicación y gestión de la cultura y las artes por la Universidad de la Comunicación, ha colaborado como guía en distintas instituciones, como el Museo Nacional de Arte (Munal) y el Antiguo Colegio de San Ildefonso (ACSI). Actualmente colabora con distintos proyectos en el Recinto de Homenaje a Don Benito Juárez, y, a su vez, inspirada en este, desarrolla su tesis de licenciatura *De recinto a casa museo*. Actualmente colabora con distintos proyectos en museos del Centro Histórico de la Ciudad de México; es encargada de redes sociales en el área de difusión del Museo de las Constituciones, así como creadora de contenido en la plataforma curatorial de diseño Disenia.



Esta obra se terminó de realizar en el mes de agosto de 2016 en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, ubicada en General Anaya 187, colonia San Diego Churubusco, delegación Coyoacán, Ciudad de México, México.



PUBLICACIONES
DIGITALES
ENCryM-INAH

PUBLICACIONES **ENCryM**

CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

