



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

**Mediación en contextos culturales y  
patrimoniales populares. Una propuesta  
formativa.**

**Santiago Francisco Buitrón Chávez**

**Tesis Doctoral**

**Dirigida por:**

**Dra. María Isabel Moreno Montoro  
Dra. Anna María Rucabado Sala**

**2022**



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**



**Doctorado Interuniversitario en Patrimonio  
Universidades de Córdoba, Extremadura, Huelva y Jaén**

**Mediación en contextos culturales y patrimoniales populares.  
Una propuesta formativa.**

**Tesis de grado de Doctor**

**Santiago Francisco Buitrón Chávez**

**Dirigida por:**

**Dra. María Isabel Moreno Montoro  
Dra. Anna María Rucabado Sala**

## **AGRADECIMIENTOS**

Por lo aprendido en esta experiencia de vida y basado en mi recorrido vital: lo único que nos pertenece en esta realidad es el tiempo y la palabra.

Gracias  
por el tiempo y las palabras compartidas  
Anna y María Isabel: mis maestras y amigas.

Gracias,  
Paulina y Nantu: mis maestros de vida  
y mi familia.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	10
1.1. Determinación del problema .....	10
1.2. Formulación del problema .....	10
1.3. Objetivos .....	11
1.3.1. Objetivo general .....	11
1.3.2. Objetivos específicos.....	11
1.4. Justificación del problema e importancia .....	12
1.5. Metodología .....	13
1.5.1. Tipo de Investigación realizada y características .....	14
1.5.2. Diseño de la investigación.....	21
1.5.3. Límites del trabajo.....	24
2. MARCO TEÓRICO .....	25
2.1. Patrimonio.....	25
2.1.1. Tipos de Patrimonio .....	34
2.2. Espacios de cultura y patrimonio: de la tradición del museo a la concepción contemporánea de centro cultural y otros territorios patrimoniales.....	37
2.2.1. Descripción de museos comunitarios .....	51
2.3. Mediación cultural y edu-comunicación para espacios museísticos, centros culturales y territorios patrimoniales .....	57
2.4. La figura del Mediador .....	66
2.5. Educación Patrimonial .....	68
2.6. Modelos educativos y educación no formal.....	74
3. CONOCIMIENTO EMPÍRICO .....	81
3.1. Experiencia en espacios museísticos .....	83

3.2. Experiencia desde la acción organizacional comunitaria .....	89
3.3. Experiencia como docente y gestor de proyectos educativos y culturales .....	91
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	97
4.1. Resultados .....	97
4.2. Discusión.....	100
4.3. Síntesis gráfica.....	104
5. CONCLUSIONES.....	109
6. PROPUESTA .....	114
7. PUERTAS ABIERTAS AL FUTURO.....	130
8. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA .....	132
9. ANEXOS .....	156

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema guía para un concepto de patrimonio cultural. ....	30
Figura 2: Tipos de Patrimonio. ....	36
Figura 3: Modelo contextual de aprendizaje de Falk y Dierking (2000). ....	59
Figura 4: Modelo de comunicación de Ruesch y Bateson. ....	61
Figura 5: Enfoques de mediación. ....	65
Figura 6: Modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de variables. ....	103
Figura 7: Categoría Educación Patrimonial. ....	105
Figura 8: Categoría Experiencia Museística. ....	106
Figura 9: Categoría Gestión del Espacio. ....	107
Figura 10: Categorías consolidadas. ....	108
Figura 11: Esquema general de un modelo educativo de aproximación a la mediación cultural y patrimonial para la construcción de una propuesta de educación no formal. ....	116
Figura 12: Esquema para la construcción de la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales. ....	120

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Categorías, subcategorías y dimensiones del análisis cualitativo. ....	18
Tabla 2: Definiciones de patrimonio a través de los tiempos. ....	33
Tabla 3: Paradigma tradicional y paradigma emergente en la conceptualización de espacios museísticos. ....	41
Tabla 4: ¿Qué se espera de un mediador cultural? ....	67
Tabla 5: Funciones que cumplen los mediadores. ....	68
Tabla 6: Definiciones de educación no formal. ....	76
Tabla 7: Diferencias entre educación formal y no formal. ....	77
Tabla 8: Perfil disciplinar de mediación cultural. ....	124

## **RESUMEN**

Esta tesis da cuenta de un trabajo de investigación sobre procesos educativos en contextos culturales y patrimoniales que, son analizados para evidenciar potencialidades de optimización formativa y posibles carencias que motivarán la propuesta, la misma que vincula la formación con la mediación museística, para una mejor interpretación y mayor valorización de los contenidos patrimoniales populares.

Se complementa además con una metodología de investigación de carácter cualitativo recurriendo a la profundización del estudio de la mediación cultural a través de entrevistas estructuradas para dar cuenta de estudios de casos en espacios museísticos de carácter popular y comunitario.

Resulta relevante el compendio bibliográfico que ha permitido ubicar y contextualizar tanto lo teórico como el empirismo de la experiencia formativa del doctorando, integrado a través de recursos narrativos.

El caso que se estudia como vehicular es el de Ecuador, que se considerará nivel local, con aportes de experiencias en países de la región. Se pretende, por lo tanto, que el contenido de esta formación sea adaptable para otros territorios, o sea, a nivel internacional.

## **ABSTRACT**

This thesis is about a research work on educational processes in cultural and heritage contexts that are analyzed to show potential for training optimization and possible shortcomings that will motivate the proposal, which links training with museum mediation, for a better interpretation. and greater appreciation of popular heritage content.

It is also complemented by a qualitative research methodology resorting to the deepening of the study of cultural mediation through structured interviews to account for case studies in popular and community museum spaces.

The bibliographic compendium that has allowed to locate and contextualize both the theoretical and the empiricism of the doctoral student's formative experience, integrated through narrative resources, is relevant.

The case that is studied as a vehicle is that of Ecuador, which will be considered at the local level with contributions from experiences in countries of the region. Therefore, the content of this training is intended to be adaptable to other territories, that is, at an international level.

# INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en esta Tesis, es fruto de un ensueño, y por supuesto de una faena que ha supuesto un resultado que acaba en propuesta para el futuro. Por lo tanto, todo el proceso ha sido algo ilusionante y, a veces, muy difícil de entretejer para maniobrar a través de los distintos procesos y herramientas utilizadas.

Como Tesis Doctoral formal, la Investigación es el hilo conductor de todo el discurso, si bien el final del camino de la misma ha abocado a un planteamiento para resolver el problema que trazaba el resultado; o sea, se proyecta una propuesta de resolución, que supone un nuevo planteamiento y desarrollo innovador, que focaliza por propio valor, el contenido del presente documento, e incluso merece el sustentar el título de todo el trabajo.

La investigación profundiza la educación patrimonial aplicada a espacios museísticos y ejecutada a través de la mediación cultural; haciendo visibilizar el componente contextual que define a cada sociedad responsable de sus propios cambios en determinados lapsos de su desarrollo vital, desde líneas discursivas con alto contenido didáctico, que permite generar un aprendizaje permanente en los individuos que viven la experiencia museística.

Para llevar a cabo todo el estudio se ha recurrido a un planteamiento metodológico a tres bandas que resulta de un proceso colaborativo entre diferentes posturas cualitativas e interdisciplinarias. De esta manera, la construcción de una propuesta de educación no formal se logra a través de (a) la investigación bibliográfica en el marco teórico, (b) la información obtenida de los directivos de espacios museísticos tomados como referencia y (c) aquella que se tiene a partir de la experiencia del investigador.

Esta organización da pie a la estructura en la que los capítulos presentan, primero, un acercamiento aclaratorio de objetivos y justificación, de ahí pasan al marco teórico que constituye también el estudio documental, es decir una de las tres bandas metodológicas de la investigación. Se continua con el capítulo 3 en el que se aporta la información obtenida de los directivos de espacios museísticos tomados como referencia justamente en los apartados 3.1. Experiencia en espacios museísticos y 3.2. Experiencia desde la acción organizacional comunitaria, que van seguidos de la experiencia del investigador relatada en el apartado 3.3. Experiencia como docente y gestor de proyectos educativos y culturales.

Los últimos capítulos reúnen los resultados, la discusión y conclusiones en base a la organización metodológica y confluyentes en una propuesta necesaria de formación para la mediación.

#### **a) La Investigación.**

El planteamiento de esta tesis, viene dado a partir del cuestionamiento de la realidad referida a los espacios museísticos y su interpretación que, en su mayoría y de forma clásica, son expositores de arte en sus distintas acepciones e interpretaciones. Esta realidad ha sido así a lo largo de los tiempos, con colecciones privadas hasta el siglo XVIII, y a partir de entonces como espacios públicos, o semipúblicos para ser visitados y apreciar el arte no sólo como ornamento sino también como hecho cultural, haciendo del público un observador de la obra expuesta (y por ende intérprete subjetivo). Sin embargo, el cambio de paradigma del proceso artístico en el mundo contemporáneo (Molina, 2013) lleva, como dice la autora, a una situación que rompe con este modelo y además del artista y de la obra, pasan a ser actores del museo los visitantes, con un *nuevo estatuto de público* → *de observador intérprete a interactor*. A partir de esta visión, a lo largo de este documento se usará la expresión público/actor para reiterar una de las incidencias a la que se querrá llegar con la propuesta formativa a plantear.

Esa interacción conlleva un interlocutor especialista en temas culturales e históricos; es así como aparece la figura del mediador museístico, que no sólo presenta la imagen expuesta, sino que la ubica en el tiempo y así acerca al público/actor a un conocimiento pleno de lo que se expone, del proceso creativo y las circunstancias envolventes a la creación.

A finales del siglo XIX nacen las grandes colecciones de tipo etnográfico y populares, que ponen en valor materiales de lo que actualmente son contextos culturales de los aborígenes o “comunidades de origen” (Cano R. , 2018); en la actualidad estas colecciones se han transformado en museos populares y se han multiplicado; se pueden ver o entender como extensiones de la cultura de una comunidad, que expresan su quehacer y trayectoria.

Este hecho supone, por parte del visitante y sobre todo por parte del mediador cultural o museístico que debe interpretar lo expuesto, un nivel importante de conocimientos de la comunidad autora del material, y a su vez, genera la pregunta sobre el rol de estos mediadores, ya que este tipo de museos/espacios de exposición, requieren, además, de un

conocimiento del contexto de las comunidades importante, para poder interactuar con el visitante/interactor.

La conclusión de todo ello lleva a preguntarnos por el papel del mediador y su formación, que supone una ruptura con la que venía existiendo en los museos clásicos; la respuesta a esta pregunta viene a ser el detonante de esta investigación: se quiere conocer la necesidad, o no, de un perfil de conocimientos culturales y contextuales, a la par de comunitarios, por parte de los mediadores de museos etnográficos y de cultura popular.

### **a.1. El contenido:**

Patrimonio según el diccionario de la RAE (2022), se considera como tal: *El conjunto de bienes que a través de los tiempos ha acumulado una nación, que, por su significado, artístico, arqueológico, cultural, etc., son objeto de protección especial en la legislación.*

El Patrimonio cultural será el objeto de estudio en este trabajo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020), hace alusión a formas de expresión social, estructuras físicas y oralidades que se heredan del pasado, se las asimila en el presente y se transfieren a generaciones venideras para su fortalecimiento y vigorización, por lo que, a través de esta investigación se intentará plantear una alternativa que logre ejercer un impacto en las dinámicas formativas de valoración/apreciación de los patrimonios y una aproximación a su aplicación en espacios museísticos; esta alternativa, se plantearía a través de estructuras de educación, y también requeriría de la identificación de procesos culturales que devengarían en legados, siempre teniendo en cuenta las posibles formas de sostenibilidad.

El patrimonio cultural, como proceso fenomenológico de significación social para ciertos bienes tangibles o intangibles, toma un valor tal que conlleva a dilucidar sobre la necesidad de estar atentos de forma permanente ante su entendimiento y posible salvaguardia, entendiéndose como tal, de manera básica, los procesos (o vías) de preservación de los legados propios (lo que se hereda); uno de estos caminos corresponde a líneas educativas que sean difundidas de forma eficaz en entornos en los cuales los patrimonios culturales se han ubicado como espacio de encuentro de legados para las comunidades donde se hallan.

Cabe señalar a cultura y a patrimonio como términos de diferente significancia, aunque estén relativamente ligados, pues no todo lo cultural es patrimonial, pero todo lo patrimonial es parte de la cultura; esto en referencia a lo fenomenológico con lo cual se ha planteado, en párrafos anteriores, el reconocimiento y la valoración de los patrimonios culturales.

El potencial de los patrimonios culturales como entes pedagógicos sugiere una identificación social integral, desde el sentido de apropiación de los legados de la comunidad, a partir de sus propias costumbres y proyectados como un evolucionar histórico de un pueblo.

En relación a los contextos culturales y patrimoniales, los museos son territorios aptos para la práctica pedagógica (Pastor, 2004, pág. 68) y como se plantean por lo general tienden a una experiencia íntima y personal, que debería tender hacia la consecución de un acto social. Así se tiene una variedad de tipos en función de sus temáticas, de sus contenidos, de sus servicios y de vastos criterios que diversifican las clasificaciones. Al hacer referencia a lo popular, determinado desde lo comunitario, la concepción institucional que se tiene de museo supera a lo que una comunidad tiene como sitio para mostrar y mostrarse, razón por la cual se hará referencia de manera más específica a espacios museísticos.

Existen formas alternativas de vivir el museo y en concreto el museo popular, ya que éste convive de forma directa con la comunidad a la que responde mostrando su quehacer y los logros que se consiguen; al formar parte de ella también puede ser un espacio para dar a conocer este quehacer, cultura y logros de otras comunidades o sociedades; también es importante la retroalimentación que se produce en esta convivencia de espacios, experiencias y conocimientos, para darse a conocer a otras comunidades o sociedades, generándose así, otros legados. Esto conlleva a indagar en la funcionalidad del espacio museístico y a reconocer, si requiere o no, de un acercamiento más íntimo a los pobladores que lo gestaron.

Con el apareamiento de las colecciones de arte, se provoca la determinación de formas y lugares para llevar a cabo la presentación al público, a inicios del siglo XX. (Layuno, 1997, pág. 331). A partir de estas acciones, empiezan a detonarse pensamientos que van forjando tanto las museologías como las museografías modernas, estableciéndose una relación de tensiones de pensamiento con el museo, que marca la tónica de una época de cuestionamiento y transformación de la institución.

La museística evidencia un paradigma tradicional en el cual, el museo: constituye un apoyo que complementa la educación formal, cuyo objetivo de la visita es la obtención de conocimientos, lo esencial de una exposición es su contenido, aspira a presentar el significado natural de las cosas, las exposiciones aspiran a la objetividad de la experiencia educativa que se produce al ofrecer al visitante una representación del mundo clara y convincente.

De lo tradicional se evoluciona hacia lo emergente, en el que el museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal, cuyo objetivo de la visita es múltiple y distinto en cada experiencia concreta. Lo esencial de una exposición es el diálogo que se produce entre el contexto del visitante y la experiencia de visita, mostrando el contexto social que produce el significado y dando cabida a la subjetividad y la intersubjetividad. La experiencia educativa se produce cuando el visitante satisface sus expectativas rituales y lúdicas durante la visita, involucrando emociones y sensaciones corporales. El museo, en el paradigma emergente, ofrece al visitante la construcción particular de una realidad simbólica autónoma, donde la experiencia museística consiste en dirigir una mirada museográfica a cualquier espacio natural o social. (Zavala, 2006, pág. 31).

Este cambio de paradigma exige la inclusión de un elemento que permita la dinamización del espacio con las visitas a través de una interacción efectiva a manera de enlace edu-comunicativo; aquí parece la figura de mediador como personaje necesario para darle vitalidad al museo y fortalecer la experiencia museística.

La exploración del papel del mediador en los museos clásicos visibiliza una falta de prioridad de este personaje en museos de tipo popular, donde la presencia es anecdótica, por escasa. En cuanto a esto, se explica de forma específica la investigación realizada en 5 museos populares dentro de lo que consta el soporte realizado en la estancia de movilidad internacional por parte del programa de doctorado, y se describe además experiencias empíricas en varios territorios del continente americano donde se corrobora un vacío sobre la importancia y pertinencia de la figura del mediador y de la mediación.

Por lo general, la mediación es un término cada vez más frecuentemente en el ámbito legal, ya que es un entorno que requiere resolver conflictos de manera permanente. Bajo esto, se infiere un matiz litigante al momento de confrontar a la comunidad con los

patrimonios culturales propios y también externos, a través de la educación que, para el caso de la no formal, es un recurso que se evidenciará como efectivo para la mediación cultural y que se logre responder al acto de enlace que se requiere entre comunidad y patrimonios culturales.

La mediación cultural, integra ejes educativos y comunicativos por el hecho de ser vinculante, como un sistema en el que, de manera general, existen estructuras educativas que se sintonizan con lineamientos específicos de comunicación para forjar un aprendizaje especializado, que se lo puede desarrollar desde lo no formal. La propuesta formativa que se plantea generará de la integración edu-comunicativa mencionada, bajo un punto de vista patrimonial.

#### **b. La propuesta.**

Patrimonio cultural y comunidad protagonizan el sendero a través del cual se va ampliando el camino hacia la delimitación de un contexto cultural y patrimonial popular.

La comunidad, al ser la generadora de productos (materiales e inmateriales) que surgen precisamente para armonizar o equilibrar la coexistencia, de manera natural, es el elemento fundamental para la consideración (como fenómeno social) de los legados de sus ancestros como patrimonios, no obstante, cabe resaltar que la ancestralidad hace alusión a lo pasado, por lo que la generación de legados y su posible nominación como patrimonios culturales es un proceso que sucede de manera constante.

La relación que suele darse, de lo masivo o lo folclórico con lo popular, trasciende en esta investigación entendiéndose como todo lo relativo a los pueblos, bajo la connotación de espacios no necesariamente rurales, pero si bajo una urbanidad que no ha sido totalmente absorbida por la modernidad.

Lo popular motiva a delimitar el entendimiento sobre lo contextual, que se nombra como parte del tema de esta investigación (los contextos), y que determina la situación histórica, social, económica, política y cultural de un tema, espacio, evento o hecho. Los contextos culturales y patrimoniales son los entornos que se presentan como espacios educativos-comunicativos que motivan el planteamiento de una propuesta formativa para la interacción eficaz con sus contenidos.

Patrimonio cultural, comunidad y educación no formal se van vislumbrando como los insumos para la consolidación de una posible propuesta formativa que sirva de aporte para esta investigación; es por esta razón que, la interacción de estos elementos, sugiere un acto de dinamización efectivo que conlleve un óptimo proceso de aprendizaje; para ello entra en juego la mediación.

La investigación pretende conocer cómo hacer que en los museos populares mejore la experiencia del conocimiento de los efectos culturales y contextuales en la experiencia, para lo que se va a recurrir a la figura del “mediador” como elemento transmisor de este conocimiento, y el resultado de la investigación es que este conocimiento y experiencia realmente requiere que el mediador (como herramienta) adquiera una formación específica y no formal, que haga que el constructo de cada espacio sea único y al mismo tiempo cambiante según el tipo de público/actor y la experiencia a la que se quiera manifestar como relevante, por lo que al final del trabajo se mostrará una propuesta de educación no formal para mediadores museísticos de patrimonio cultural y popular o étnico.

Esta investigación pretende una visibilización de las estructuras formativas para la valoración/apreciación de los patrimonios (y su aplicación en espacios museísticos) por medio de la educación, que en el caso de los patrimonios culturales populares sin duda sería una educación no formal.

La “educación no formal” alude al hecho de que el proceso de transferencia del conocimiento, es una estructura de aprendizaje y enseñanza en la cual la experiencia cognitiva se desarrolla a partir de una combinación entre un saber vivencial y conglomerados articulados de conocimientos especializados generados a partir de temas específicos y planteados en forma de discursos mediadores.

Al hacer mención a procesos pedagógicos, en esta tesis, se toman en cuenta tipificaciones de educación que la delimitan en razón de su accionar dentro de sistemas educativos contemporáneos; así, la educación formal, que es la más difundida a nivel global, es la que genera aprendizajes a través de estructuras de enseñanza convenidas internacionalmente, a diferencia de la educación no formal que alude al acto formativo permanente que, si bien no conduce a un título académico, tiene una estructura de enseñanza-aprendizaje que puede ser constantemente actualizada, recreada y especializada.

El tema de la educación patrimonial, toma un enfoque holístico, y así, aplicada a espacios museísticos justifica el requerimiento de visibilizar el contexto cultural que define a cada sociedad, responsable de sus propios cambios en determinados lapsos de su desarrollo vital. Al respecto se puede recurrir a la generación de líneas discursivas propias condicionadas a una intención didáctica, que formen parte de una estructura formativa y que permiten generar un aprendizaje permanente en los individuos que formen parte de un contexto cultural patrimonial y popular.

En su estructura, la tesis contiene siete capítulos que corresponden a: planteamiento del problema, marco teórico, conocimiento empírico, resultados y discusión, conclusiones, propuesta y una breve reflexión a futuro. En el primer capítulo, se plantea el problema de la investigación, junto con la presentación de los objetivos. Los tipos de investigación empleados, así como las técnicas que han sido parte de los instrumentos de recopilación de información in situ, forman parte de la descripción metodológica.

El marco teórico delimita las temáticas que se encuentran involucradas en la investigación. Aquí se encuentra una profundización sobre el patrimonio cultural y sus tipologías, así como también aportes referentes a espacios de cultura, mediación cultural, edu-comunicación, museos, museos populares y otros territorios patrimoniales; se encuentra además una teorización sobre educación patrimonial, a más de información detallada sobre modelos educativos y la educación no formal.

En el tercer capítulo incluye la experiencia empírica del investigador, que da paso a los resultados para terminar con la respectiva discusión.

La tesis identifica varios elementos sociales, educativos y de gestión. Se toman como componentes para la construcción de una propuesta formativa: los visitantes e interactuantes (las personas que visitan un museo o hacen uso de sus servicios), el territorio, la experiencia museística, la administración del espacio museístico y la educación patrimonial desde lo no formal, con lo cual se define de manera específica el contexto y un perfil de mediador, lo que incluye un enfoque transdisciplinar precisamente para la integración efectiva de los elementos que conforman este conjunto de procesos inherentes a la mediación en contextos culturales y patrimoniales populares.

La discusión de los resultados confronta disciplinas que abarcan la educación, la

comunicación, la investigación, la museología y la museografía, todas ellas teniendo como centro al Patrimonio Cultural y con un eje transversal de sensibilización hacia lo comunitario, lo sensorial, los saberes ancestrales locales y una visión de proyección hacia lo foráneo y lo futuro.

Las conclusiones de esta tesis incluyen aspectos relacionados con los contextos, los aprendizajes, los referentes de información previos que puedan o no tener los públicos/actores, la concepción museológica, el discurso museográfico, el espacio museístico y la mediación cultural como estructuras elementales que acompañan a un entorno patrimonial y a partir de este se constituyen los lugares donde se produce los encuentros del conjunto humano y todos los discursos descriptivos, históricos, técnicos y sociales de los legados, ya sean tangibles o intangibles.

La propuesta formativa, como estructura pedagógica vinculada a la educación no formal, propone una mediación que estimule un aprendizaje continuo e incluso motiva a reforzar lo aprendido en el espacio museístico a través de recursos externos (sean estos a través del internet o en algún otro espacio museístico); así lo no formal educativo trasciende en una actitud permanente de búsqueda de información dentro del contexto cultural y patrimonial.

La estructura del trabajo, estará, consecuentemente, planteada a partir de los dos ítem que se han mencionado como centro del trabajo, en primer lugar, se desarrolla una investigación sobre la temática de la figura del mediador museístico, y que será planteada con la estructura general de una investigación (Objetivos, Metodología, Marco Teórico, Conocimiento Empírico, Resultados + discusión y Conclusiones). En segundo lugar, se plantea una propuesta de acción formativa, como respuesta a la carencia detectada en la investigación; dejando como último epígrafe un apartado reflexivo de visión a futuro.

No se obvian, por supuesto, los apartados de Referencias Bibliográficas y Anexos.

# **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1. Determinación del problema**

La experiencia profesional personal conduce al interés sobre el ámbito de la gestión cultural y la valoración del patrimonio para su transmisión generacional a manera de legado. Esta actividad que, además de ponernos en el campo de trabajo directamente, obliga a estudiar el estado de la cuestión por otros lugares; la vivencia es la que ha conducido a detectar en primer lugar que la figura del mediador es una necesidad, y que esto trae una segunda, que es la de su cualificación. Esto último, se considera en función del tipo de centro o museo, pero desde una óptica general y común, pues más allá de la temática de los espacios museísticos, el perfil profesional para la mediación está marcado por criterios específicos en competencias y aptitudes, donde el tema del espacio y su mediación es una realidad a tener en cuenta.

## **1.2. Formulación del problema**

Tras detectar la problemática, surgen una serie de aspectos por considerar, a modo de nudos o ángulos que le van dando anclaje a la formulación del problema.

Por una parte, está la cuestión educativa de la gestión cultural. De otro lado, la de transmisión y mantenimiento de la identidad que en cada caso sea oportuna, y que no está, esta cuestión, desvinculada de la anterior. Hay que tomar en cuenta también el tema socioeconómico desde una perspectiva macro, en la que la rentabilidad no se mide en una recaudación directa de la actividad cultural, sino en términos de las oportunidades que detrás del proceso productivo aparecen. En esta complejidad de entramado, no se puede olvidar a la ciudadanía, a las personas, a quienes va dirigida la actividad y que representan la clave más importante no solo desde el punto de vista humano sino desde lo práctico, que justifica que exista la actividad cultural.

Conforme se avanza, esta trama se va haciendo más compleja, lo que hace ver que se cruzan multitud de situaciones que no se recogen en un perfil definido. Ante esta situación de la problemática surgida, la necesidad de profesionales que moderen los procesos culturales, es decir los mediadores, y consecuentemente el establecimiento del perfil que

deben tener, y cómo alcanzarlo, nos conduce a estudiar este panorama válido para cualquier tipología de museo o espacio museístico, pero muy particularmente en los que se vinculan a lo patrimonial comunitario y popular.

Todo esto hace no solo ver que hay que facilitar la organización de un sistema de mediación para museos y centros culturales, sino que cabe preguntar por las características de la mediación, y aún más, por la de la formación para dicha actividad.

Consecuentemente, y como se verá en los objetivos, el proceso que se va a llevar a cabo conducirá a un acercamiento al perfil de la mediación, a identificar su configuración y a vislumbrar las necesidades y vías para establecer dicha figura.

Por lo tanto, como ya se ha apuntado en la introducción, la cuestión de investigación de esta tesis es delimitar el accionar óptimo del mediador cultural en contextos culturales y patrimoniales, así como la organización de una propuesta formativa para el ejercicio de esta actividad.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Delimitar la figura de un mediador cultural y la formación que debería tener, como un canal de interacción efectivo con los visitantes de un espacio museístico en contextos culturales y patrimoniales populares.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Determinar el rol del mediador cultural y su vinculación a los contextos y comunidades, autoras de las obras, que se hacen presentes en espacios museísticos populares.
2. Identificar las maneras en las que se llevan los procesos mediadores en museos populares.

3. Establecer la existencia, o no, de necesidades formativas en los mediadores culturales, en espacios museísticos populares.

#### **1.4. Justificación del problema e importancia**

Lo que plantea esta tesis, es una investigación que permite configurar un perfil de mediación, a partir del cual se pueda pensar en distintas vías formativas, flexibles, con la intención de plantear una adaptación a los diferentes contextos culturales y patrimoniales que se pueden generar en territorios diversos.

Se justifica la investigación tras haber determinado la problemática en razón de la experiencia profesional, momento en el que se ha percibido la importancia de la figura del mediador, sobre todo en entornos culturales y patrimoniales, y mucho más importante cuando el contexto es comunitario y popular, pues se ha visto que la mediación se encuentra de forma implícita, pero que requeriría de un fortalecimiento técnico para potenciar la relación que existe entre los individuos que conforman un grupo social y sus legados, donde también se involucran los públicos/actores que serán quienes reciban y retroalimenten lo que se exponga, muestre, o exhiba dentro del contexto patrimonial popular.

Es importante por el reconocimiento que se tiene del desarrollo de la figura del mediador en los ámbitos museísticos, lo que permite conocer el nivel y el contexto de mediación en los distintos museos existentes (proceso que permite distinguir entre la museística clásica y la museística popular/etnográfica), para que, si se detecta y prueba una necesidad real de equiparación de dinámicas mediadoras para el mayor acercamiento del público/actor a la obra, plantear una vía de interacción adecuada a lo patrimonial popular.

La importancia radica, además, en el acto de discernir necesidades formativas que puedan estar más acorde a entornos específicos, además de la manera técnica con la que se plantearía una propuesta, donde se partiría de un enfoque patrimonial hasta consolidar un perfil mediador que se ajuste y sea pertinente a cada espacio museístico que lleve a cabo el acto educativo.

Es importante la investigación en cuanto plantea establecer criterios, para una propuesta educativa no formal, que permita a los responsables de centros culturales y otros espacios

públicos o privados, de carácter popular, reclamar profesionales que aumenten la dimensión educativa y transmisora del producto con el que trabajan en sus respectivos territorios, dentro de los cuales se pueda reconocer además el nivel de mediación en los distintos museos existentes (entre la museística clásica y la museística popular/etnográfica), para que si se detecta y prueba una necesidad real de equiparación en el caso de requerir un mayor acercamiento del público/actor, a la obra o a la muestra / exhibición plantear la figura mediadora acorde para el efecto.

## **1.5. Metodología**

Basada en tres grandes bandas, la primera banda recoge el análisis documental del mundo museístico, la segunda se basa en la información aportada por los informantes clave (Directivos de museos) de los espacios museísticos visitados en el curso de la estancia doctoral (Chile), del país de origen del tesinando (Ecuador), de otros territorios de la región y de la universidad del programa doctoral, donde el tratamiento será cualitativo; y la tercera de las ramas se basa en un análisis empírico a partir de la experiencia personal en el ámbito de la gestión cultural y de la docencia.

El planteamiento metodológico resulta de un proceso colaborativo entre diferentes posturas cualitativas e interdisciplinarias; donde, la construcción de una propuesta de educación no formal se logra a través de la investigación bibliográfica en el marco teórico, la información obtenida de los directivos de espacios museísticos tomados como referencia y aquella que se tiene a partir de la experiencia del investigador.

La forma en la cual se desarrollan los procesos de difusión y transferencia de información desde lineamientos educativos especializados, refuerza la apreciación de una dinámica metodológica básica para identificar protocolos formativos, desde los que se estructuran lineamientos para la cimentación de estructuras que sirven de insumo general en el discernimiento de las pautas pedagógicas propias que intervienen en los eventos de creación y transferencia de conocimiento en los espacios museísticos, incluso pensando en el logro de un impacto en la afluencia de públicos/actores para los museos, en vista de una eficaz interpretación de la realidad objetiva y la subjetiva a través de la confrontación de las perspectivas metodológicas.

El desarrollo de la investigación que se plantea para este trabajo, profundiza una temática que abarca las siguientes aristas: la educación patrimonial, la experiencia museística y los procesos de mediación en contextos culturales y patrimoniales; razón por la cual se determina un enfoque teórico descriptivo profundizado en conceptualizaciones y posturas de expertos que abarcan la comprensión y el conocimiento para lograr que el visitante llegue a ser interactor en espacios específicos.

### **1.5.1. Tipo de Investigación realizada y características**

La investigación bibliográfica, que refiere al análisis documental del mundo museístico, incluye temas en relación a la educación, la comunicación, lo étnico, lo comunitario y el patrimonio cultural; resulta un conglomerado de insumos fundamentales para decantar en temáticas específicas tales como modelos pedagógicos, herramientas didácticas, diseños curriculares, para el caso de la educación; para el aspecto comunicativo están: la gestión de contenidos, modelos de comunicación, construcción de discursos, etc.; conocimientos adquiridos y actualizados de forma continua que sirven de referente para inducir nexos epistemológicos a partir del aporte bibliográfico; todo esto complementado de manera transversal por un enfoque étnico que se profundiza en paralelo con lo comunitario. Lo patrimonial cultural abarca la conceptualización integral a toda la teoría recopilada para este estudio.

El análisis de las fuentes bibliográficas, documentales y otros insumos de contenidos textuales, permite argumentar desde la teoría una profundización sobre lo museístico, donde se incluye la forma en que se ejecuta el acto mediador cultural y motiva la generación de un modelo educativo para la construcción de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales; así, se logra además superar el hecho (en el contexto de los museos populares) de la “muestra” o de “mostrar” y se trasciende hacia el espacio en el que se identifica, visualiza y se aprende de lo propio.

Como fuentes bibliográficas relevantes, existe una vasta producción de bibliografía de la Organización de las Nacionales Unidades para la Educación, Ciencia y la Cultural, UNESCO, que es el ente rector del Patrimonio Cultural Mundial y quien sugiere establecer estrategias de sensibilización a los públicos/actores. Se tienen, además, las publicaciones institucionales de gran número de organismos tanto públicos como privados, nacionales e

internacionales que han revisado cómo son los métodos de aprendizaje y formación (y por lo tanto educación) en los espacios museísticos.

La recopilación de contenidos científicos en función de la educación patrimonial, las experiencias museísticas y procesos de mediación en museos populares, garantiza la identificación, descripción y ubicación de la información precisa que se requiere para una eficaz profundización y efectiva argumentación de posturas propias en la investigación.

De la compilación bibliográfica se avanza hacia la profundización de la temática a través de los referentes museísticos en cuanto a directivos de museos que fueron parte de la investigación.

Como proceso inductivo, la metodología cualitativa acerca a una lectura subjetiva del fenómeno social que se investiga, que para la mediación en contextos culturales y patrimoniales populares se han establecido, como técnica de trabajo, entrevistas individuales a directivos de museos populares y etnográficos de varias partes del continente americano; diálogos técnicos que se realizaron a través de preguntas puntuales dando cierta libertad de respuesta al entrevistado, pero manteniendo siempre el hilo conductor del tema en el cual se estaba profundizando para la sistematización de la información.

Se ha realizado una entrevista estructurada en la que las preguntas estuvieron centradas en determinar una respuesta a lineamientos propios del entorno museístico, tales como: la aplicación de procesos edu-comunicacionales en el museo, el enfoque de educación patrimonial con el que se trabaja, la mediación cultural que se encuentra presente en su espacio, la presencia o ausencia de un personaje mediador y la necesidad que este puede cubrir en la interacción con el público/actor del museo.

Las entrevistas dan cuenta de la información a manera de estudios de casos, y el uso de un compendio teórico permite ubicar y contextualizar tanto los temas de referencia bibliográfica como de la propia experiencia del investigador.

Para la estructuración del documento de la entrevista se estableció una lógica de preguntas que fueron definiendo el accionar de la gestión de cada espacio museístico desde lo macro, al hablar de la educación y de la comunicación, para luego avanzar hacia la

educación patrimonial, delimitar en la mediación cultural y, por último, la manera en la cual se toma como prioridad el proceso mediador en el museo.

Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

- a) ¿Cuáles son los procesos edu-comunicacionales que se llevan a cabo en el museo?
- b) ¿Cómo se aplica, en el museo, la educación especializada en Patrimonio Cultural?
- c) ¿Cuál es la relación que tiene el museo con la comunidad donde se encuentra asentado?
- d) ¿Qué identifica a este espacio como museo popular/etnográfico?
- e) ¿Qué condiciones socioeconómicas caracterizan a los visitantes del museo?
- f) ¿Cómo se lleva a cabo la mediación cultural en este espacio?
- g) ¿Este espacio tiene mediadores culturales? De ser así: ¿cuál es la necesidad que se cubre en la interacción del mediador con los visitantes del museo?
- h) ¿Qué caracteriza a una mediación cultural efectiva?
- i) ¿Qué caracteriza a un/a mediador/a eficaz?

El documento de la entrevista fue revisado y validado por personas clave del ámbito de la docencia y museística (dos gestores de espacios museísticos, dos docentes de universidad, dos mediadores culturales de museos “clásicos” y seis visitantes / *interactores*), de distintos países, en el que todos ellos han valorado la comprensión del texto y la idoneidad de las preguntas realizadas.

Estas entrevistas se utilizaron como herramienta de coherencia para la información apreciada en todos los centros de referencia. Es decir, se trató de un elemento de conexión para fijar las observaciones en los mismos aspectos. Se aclara con esto que no es utilizada como una herramienta estadística a pesar de haberse hecho con el máximo rigor posible y validando contrastadamente los aspectos que trata, entre diferentes personas de autoridad.

Se realizaron entrevistas a los Directivos de los espacios investigados y a otros expertos en museología y museografía. Para el caso del Museo de Arte Popular Americano de Chile (<https://mapa.uchile.cl/>), se hizo con la Encargada de Vinculación y el Encargado de

Investigación; en el caso de la Casa de Juan Montalvo del Ecuador ([www.casademontalvo.gob.ec](http://www.casademontalvo.gob.ec)), con el Director del mismo y para la Casa del Mendrugo (México, [www.casadelmendrugo.com/museo](http://www.casadelmendrugo.com/museo)), con su Administrador (Director); y así también se entrevistó a la Directora del Museo de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (<https://casadelacultura.gob.ec/areas/museos/>) y a la Directora del Canal Museal de Perú (<https://canalmuseal.com/>), medio virtual gestado por profesionales de amplia experiencia en trabajo museístico, que fue desarrollado desde las redes sociales a partir de 2017, y que ha logrado un fuerte posicionamiento como producto edu-comunicativo virtual, en función de la pandemia actual, ya que ha servido de base para potenciar su accionar, lo que ha permitido ser un referente para la determinación de procesos de difusión de patrimonios a través de fundamentos pedagógicos y desde el concepto de lo “*museable*” por medio de la internet.

Para el análisis cualitativo, con la indagación obtenida para este proceso, de manera específica se ha definido el camino a seguir a través del planteamiento de una necesaria codificación semántica de las declaraciones emitidas por el grupo de directivos entrevistados, para la identificación de dimensiones de información (codificación de unidades hermenéuticas), ya que así se van desglosando declaraciones de cada entrevistado que convergen en vértices comunes; luego se agrupan en subcategorías para incorporarlas en categorías mayores (para mejor comprensión, el detalle se encuentra en la tabla 1), las mismas que están en relación directa con los objetivos de esta investigación y que sirven de sustento para la propuesta formativa para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

La ejecución del análisis semántico logra una coherencia metodológica que encaja con la teoría desarrollada en la revisión documental, delimitando la cobertura de este estudio en sintonía con la visión empírica del investigador.

La delimitación temática, en las entrevistas, tras las transcripciones de la información profesional de los entrevistados y sus puntos de vista sobre la educación patrimonial y los temas que derivaron para generar respuestas sobre la mediación cultural en el entorno museístico, dio lugar a la identificación, organización y codificación de ideas temáticas que se presentaron de forma reiterativa y que permitieron una comprensión e interpretación del objeto de estudio.

Así, luego de la familiarización de la información se ubicaron varias dimensiones semánticas, las mismas que se sistematizaron posicionándolas en subcategorías y en categorías generales, de acuerdo a la siguiente tabla:

Los espacios que fueron seleccionados para la investigación, se caracterizan por presentar un carácter popular (que denota lo comunitario) dentro de lo cual sus públicos/actores son variados y que no se delimitan a usuarios especializados, de manera que permite abarcar una población más general en base a la necesidad de delimitar un perfil mediador efectivo.

**Tabla 1: Categorías, subcategorías y dimensiones del análisis cualitativo.**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES
Educación Patrimonial	Referentes de educación patrimonial	Acercamiento conceptual
		Investigación
	Discurso pedagógico patrimonial	Mediación
		Insumos didácticos
Experiencia museística	Contexto museístico	Colecciones
		Espacio museístico
	Discurso museístico	Museografía – Museología
Gestión del espacio	Contexto institucional	Historia de la institución
		Imagen de la institución
		Objeto de la institución
		Relevancia del espacio
	Comunidad museística	Extensión y vinculación
		Alianzas
		Redes colaborativas
		Redes virtuales

*Elaboración propia. 2021.*

Esta sistematización permitió identificar tres categorías generales: la educación patrimonial, la experiencia museística y la gestión del espacio museístico; en esta última se encuentra involucrada la comunidad museística que hace referencia tanto a los visitantes, como a la población donde se ubica el museo, de ahí que la vinculación social y las redes colaborativas fueron dimensiones vitales para delimitar tal categoría, la misma que denota además el contexto institucional.

Se puede apreciar en esta categorización que la mediación cultural se encuentra como dimensión en la educación patrimonial, de donde surgen discursos y referentes que engloban

a procesos necesarios en los museos, como la investigación, los acercamientos conceptuales y la generación de insumos didácticos.

La experiencia museística hace una relación del discurso museográfico con el contexto del espacio, donde se conforma un conjunto museístico que corresponde a las colecciones/muestras junto con la museología que caracteriza al museo. Una visualización gráfica de las categorías se las puede observar en las figuras 7 a la 10.

La vasta conceptualización que existe sobre temas relacionados con esta investigación denota que la amplitud de los entendimientos constituye el universo epistemológico marco desde el cual se generan determinaciones de lineamientos en función de lo micro; así desde lo cultural y patrimonial hasta llegar a la mediación, bajo aportes externos, tiende a tener un mejor consenso para la generación de la propuesta planteada en el tema de esta tesis.

Entiéndanse como aporte externo, todo lo conceptualizado ya sea desde la experiencia, como también a partir de las reflexiones de la teoría especializada sobre las temáticas en estudio. Así, este proceso, corresponde a un ejercicio de confrontación entre la experiencia profesional del investigador y lo ya desarrollado en acciones investigativas de similar enfoque cultural y patrimonial dirigidos hacia la mediación. El recurso utilizado para este caso, es la narrativa.

Esto permite contribuir a las conceptualizaciones, a través de las que se establece un punto de partida para ambientar al lector de este trabajo, en temas como patrimonios, espacios culturales, mediación, educación patrimonial y modelos educativos.

En cuanto a la narrativa como enfoque investigativo se propone un aporte metodológico al constituirse en testimonio análogo a una observación participativa, pero con una sensibilidad más íntima, en la cual la construcción del conocimiento surge a partir de la rutina profesional que conforma la percepción del investigador sobre el tema a profundizar; lo que corresponde a la “rama” metodológica de la experiencia empírica.

Este proceso narrativo de análisis, reflexión, diálogo y conclusión, si bien se encuentra centrado en el individuo, produce un fortalecimiento de las herramientas técnicas que se han usado para establecer validez a la investigación, ya que logra una conexión más directa con

el objeto investigado al establecer una historia en la que se narra la experiencia desde la recopilación de contenidos vivenciales, bibliográficos y biográficos.

El acto de recolección, análisis e interpretación de la información, en la narrativa, trasciende los protocolos de un método convencional (sin desmerecerlo, pues puede llegar a recordar un proceso colaborativo metodológico combinado) otorgándole un carácter más sensible para la construcción del conocimiento a partir de toda la información obtenida.

La investigación territorial, como recorrido de vida profesional dentro de la temática y razón para profundizar sobre el tema, constituye un recurso dentro del cual se ha logrado establecer puntualizaciones que se fortalecen a través del acompañamiento teórico en la sistematización de toda la información. También está el aporte de experiencia en gestión cultural, donde el cúmulo de varias décadas acumulando vivencias a nivel comunitario, creativo e intercultural, que incluye referentes de información, complementan los recorridos profesionales.

Una puntualización necesaria corresponde al estudio del contexto y entorno de lo investigado, pues al tratarse de experiencias locales resaltan las dinámicas comunitarias que se han evidenciado en los espacios museísticos visitados, así como también las experiencias mismas de gestión cultural y de vivencia profesional del investigador, por lo que cada espacio tiene sus particularidades culturales; así, la convivencia con cada comunidad ha sido una exigencia integral de vida, en la cual la interacción social ha forjado nexos dentro de los que cada territorio ha pedido algo de parcialidad, hacia la percepción desde sus realidades, al ser observado por el investigador.

Así se entiende también que, al hablar de un tema macro, como la educación patrimonial, sucede que el término y la concepción de educación no es la misma en todos los territorios, encontrándose incluso formas propias de transferencias de conocimientos y de comportamientos, de ahí que la contextualización siempre se torna necesaria; la misma que, en base al proceso de educación sobre los legados locales, ha demostrado que la interacción provoca un aprendizaje recíproco, tanto para el investigador como para la comunidad donde se realiza la experiencia investigativa.

Dentro de este aprendizaje recíproco, se evidencia una de las características de lo comunitario, y claro está que a través de la convivencia surge una relativa exigencia de la comunidad por ser interpretada y descrita para luego poder leerse a sí misma; este pedido es implícito a través de la expectativa que se genera en el acto de investigar a través de la experiencia in situ en un territorio específico.

La territorialidad aporta al presente estudio con el enfoque contextual que, de forma transversal, debe ser incluido dentro de la delimitación del estado de la mediación, de la educación no formal y de las maneras de aplicar matices de educación patrimonial en territorios comunitarios.

El patrimonio cultural, como eje general de estudio, interviene de forma transversal en la cimentación del discurso edu-comunicativo, como estructura de la propuesta a plantearse para su ejecución a través de la mediación, de ahí que, ésta proposición sea fruto de la profundización teórica sobre la educación en materia patrimonial.

Se opta además por la investigación bajo la visión de la interacción interdisciplinar que se encuentra en el proceso educativo dentro del campo del patrimonio cultural, junto con las experiencias que se viven en espacios museísticos, como territorios de encuentro y práctica edu-comunicacional.

Con el análisis de la información se valoran, evalúan y seleccionan los datos y aportes bibliográficos en relación a la temática que se investiga, lo que optimiza la toma de decisiones para generar estrategias en el desarrollo del marco teórico.

De manera general el proceso teórico descriptivo bajo una mirada cuasi-experimental, se ejecutó a través de una combinación metodológica con elementos empíricos, de carácter cualitativo y transdisciplinarios.

### **1.5.2. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación inicia en el análisis documental del mundo museístico y temáticas relacionadas tales como el patrimonio cultural y la educación patrimonial para luego establecer un contexto mediante el desarrollo de entrevistas a directivos de museos donde se consigue información específica sobre el entorno de los museos; y como nexos final

se incluye a la experiencia en gestión cultural y docencia en asignaturas sociales por parte del investigador, como referente empírico que permite delimitar el accionar museístico hacia lo comunitario y/o etnográfico.

La revisión bibliográfica genera el universo teórico a través del cual se van estructurando los conceptos universales que corresponden a la exploración del tema de estudio; por lo que, en relación al tipo de investigación que se plantea, en base a las tres grandes bandas, esta parte teórica permite establecer temáticas generales, las mismas que logran abarcar los contenidos necesarios para luego servir como línea base para ir decantando en conocimientos más precisos en torno a la museística.

Estructurado el aporte bibliográfico dentro de un marco teórico, se tienen demarcadas las visiones y posiciones de diversos autores dentro de temas patrimoniales, educativos, comunicativos y museísticos; este encuentro de definiciones permite confrontar perspectivas académicas para, consecuentemente, aterrizar en un debate reflexivo por parte del investigador para enlazar los enfoques variados de diferentes autores.

Es así que, desde la experiencia investigativa con espacios museísticos (en México y Ecuador), que incluye la movilidad internacional y trabajo colaborativo en el Museo de Arte Popular Americano en Chile, además de los aportes en cuanto a detalle de trabajo y acción pedagógica que se evidencia en los documentos y contenidos audiovisuales y actividades especializadas en temas museísticos y patrimoniales del sitio web Canal Museal, en Perú, se hace un primer análisis de la información desde varias perspectivas reflexivas: la del museo como tal, la de las dinámicas sociales de las comunidades, y del aporte empírico al estudio de la realidad de lo que ocurre en los espacios museísticos/patrimoniales que se realiza a partir de la visión personal del investigador como gestor sociocultural, además del aporte como diseñador curricular y docente de asignaturas en programas educativos de índole cultural.

Por otro lado, la construcción colectiva del conocimiento a través de la colaboración disciplinar y epistemológica, tanto del investigador como de los directivos de espacios museísticos, refuerza a la teorización que se ha realizado en esta investigación dentro de la que intervienen discernimientos teóricos planteados desde la educación, la comunicación, la museología, la mediación y el estudio del patrimonio cultural.

En relación a la experiencia empírica, que forma parte de la recopilación de insumos que servirá para llegar a los resultados y con ello la definición de la propuesta por alcanzar, se observan varias líneas de reflexión, desde las cuales se sugiere un entendimiento de la significancia de la experiencia investigativa en territorio y el análisis que conlleva la interpretación de los contextos culturales y patrimoniales.

El referente empírico constituye una herramienta que aporta para vitalizar la apreciación de un acercamiento a un modelo educativo que se valide a partir de una trayectoria profesional en la cual el profesional ha tenido un cúmulo de experiencias que le permiten reconocer el valor de lo aprendido y asimilado como conocimiento y que ha sido útil en la construcción de insumos de saber para la innovación formativa. Aquella referencia a un modelo es lo que permitirá estructurar la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

Lo aprendido, dentro del tema de educación y gestión patrimonial desde la base comunitaria, refiere a la sistematización de la información percibida a lo largo de los recorridos laborales, la misma que al ser aplicada genera herramientas para la resolución de situaciones en las cuales destaca la experiencia por sobre lo teórico de una manera que ha resultado eficaz, eficiente y válida; lo que establece que una forma efectiva de ejecutar un proceso de enseñanza – aprendizaje, que esté en relación directa con la mediación cultural, es efectivamente, la educación no formal.

El recorrido profesional está en relación con la capacidad formativa del investigador ya que la experiencia provoca un sentido de confianza al tratar sobre un tema en mayor grado, de tal manera que la transferencia de conocimiento resulta práctica y confiable pues se basa en parámetros veraces y de un nivel de incertidumbre muy bajo.

Con el afán de lograr una profundización efectiva sobre educación no formal para mediadores y mediadoras, complementados a través de un lineamiento patrimonial, se revisan las perspectivas educativas dentro del campo museístico desde la mirada de espacios museísticos; y, a partir de una perspectiva comunitaria, se logra un enfoque pedagógico, donde la experiencia del investigador como docente y gestor de proyectos educativos y culturales, es un eje de referencia para fortalecer el discurso sobre el patrimonio como centro de temas afines a lo formativo.

Se recurre también a validar, luego de la verificación de los insumos recopilados, a partir de la comprobación de que lo investigado le da a la información obtenida un carácter de elemento relevante para que encaje dentro del análisis metodológico que conllevará una posible determinación del estado de la mediación en contextos culturales y patrimoniales de carácter popular y/ comunitario y la posibilidad de direccionar una propuesta de educación no formal dentro del tema.

La acción de validar lo investigado permite además reconocer que la recopilación de todos los insumos dentro de la tesis, tanto lo teórico como lo empírico, se ajustan a lo establecido como herramientas para llegar al producto final, además de que se evidencie que, a través de lo analizado, la investigación está en la dirección apropiada que conduzca a la consecución de los objetivos.

La concreción dentro de este proceso investigativo describe la experiencia en espacios museísticos, donde el contexto está vinculado con lo comunitario y/o popular, desde donde se ha evidenciado un protagonismo de lo educativo de manera general, evocando actos mediadores sin llegar a una especificidad necesaria para optimizar un diálogo entre los públicos/actores y los museos investigados.

### **1.5.3. Límites del trabajo**

- No se ha aplicado una encuesta para obtener resultados cuantitativos que mostraran el alcance de la brecha entre un tipo y otro de mediadores de museos, por la dificultad de comparar distintas realidades en momentos distintos, en un marco de paréntesis de acción, por el condicionamiento existente a nivel global, por la pandemia de los años 20 y 21.
- Al hablar de mediación cultural se nos presenta un amplio espectro de actividades en las cuales se lleva a cabo este proceso, y al hacer referencia a espacios museísticos, mucho más. Es por esto que se ha limitado el estudio dirigido hacia aspectos locales, de tal manera que la investigación sea un estudio de la mediación en museos populares y etnográficos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Patrimonio

Una definición acorde al contexto global, en función de una cobertura amplia del término desde el significado cultural y en relación a la institucionalidad internacional, está en la página web de la UNESCO (2020) “el patrimonio es el legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras”; constituye una señal de identidad y favorece la cohesión de las comunidades. El patrimonio cultural comprende monumentos y colecciones de objetos, así como expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados.

Como vocablo castellanizado del latín *patrimonium*, el término hace alusión a lo que se recibe por parte del padre, como herencia (extendiéndose, en tiempos actuales, a lo paterno y materno, pues la herencia puede venir de ambos); esto, en el sentido estricto de la palabra, conlleva una variedad de significaciones que van desde lo económico hasta lo genético pasando por lo cultural y social.

Para el caso de la presente investigación, se delimita la percepción al tema del patrimonio cultural, el mismo que desde varias acepciones y posibles contextos, como especificación del término, y en función de la actualidad, emerge dentro de los comportamientos que designan nuevas percepciones culturales, lo que permite desestructurar las tendencias y establecer parámetros de variedades patrimoniales en las cuales se aprecian diferencias que, enriquecen los conocimientos (CRESPIAL, 2021), como la manifiesta Dormaels (2011, pág. 10) sobre lo fenomenológico del acto de reconocer un legado (material o inmaterial) como patrimonio.

Para una concepción mundial de patrimonio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura, como ente de referencia internacional e institución desde la cual se emiten lineamientos acerca de la gestión de los patrimonios a nivel del planeta, afirma que cada vez se hace más extensa la gama de posibilidades de objetos tangibles e intangibles que pueden ser reconocidos como patrimonios dentro de lo cual se establece una necesidad de determinar lo que resulta significativo o no para una sociedad o comunidad. (UNESCO, 2014)

Prats (1997) habla sobre lo artificial del concepto en función de intereses que determinan fines en relativas circunstancias, reiterando el carácter evolutivo del término a través de la historia; es decir, que en el transcurrir de los tiempos dentro de las sociedades humanas, tiende a evolucionar junto con la comunidad que percibe y elabora estos entendimientos, motivo por el cual se reitera el protagonismo de lo histórico al momento de establecer una manera en la que se valoricen y resguarden los legados.

La RAE, en el diccionario explicita 4 acepciones y 5 tipos o concepciones distintas del patrimonio. En este trabajo se tomará como referente las primeras cuatro acepciones por lo que tienen de herencia, derechos adquiridos, naturaleza jurídica y estimación económica. Ballart (2001) hace una acotación al respecto al señalar que se puede hablar de patrimonio desde un sentido menos materialista, donde se entiende que el término abarca mucho más que lo tangible incluyendo legados que forman parte de entendimientos más íntimos e incluso espirituales.

Desde el punto de vista de la posesión como objeto que se hereda y sobre lo que se tiene por legado permite inferir también que el patrimonio está constituido por elementos tangibles o intangibles de carácter colectivo (MCP, 2012, pág. 10); evidencia que se observa en las sociedades humanas, quienes han conformado a partir de sus historias, un cúmulo de estructuras patrimoniales, ya sea a través de edificaciones, utensilios, vestimentas, así como por medio de sus oralidades, tradiciones y costumbres.

Manzini (2011, pág. 28) reconoce una construcción compleja conceptual en relación a la razón de ser de un patrimonio cultural pues además dentro del campo de la conservación el significado es acumulativo; lo que Molteni (2016), en cambio, determina como constructo social que se manifiesta en la vida cotidiana a través de “procesos intersubjetivos de intercambio de prácticas sociales, según un patrón de identidad cultural siempre tributario de la cultura de referencia” (p. 15); esta tendencia hacia una mirada evolutiva-productiva de la cultura, favorece la valoración de los patrimonios en las sociedades contemporáneas dando una prioridad de atención bajo parámetros de salvaguarda, protección, conservación o fortalecimiento de estos elementos materiales o inmateriales, de tal forma que parte del desarrollo de la comunidad se centra en los conocimientos que detonaron la creación y surgimiento de los legados desde generaciones pasadas y que en el transcurrir de los tiempos se van alimentando de nuevos aportes que le impregnan las generaciones actuales.

En la Declaración de México sobre las políticas culturales (1982), evento de la UNESCO para consolidar espacios de reflexión sobre paradigmas en la cultura, se realiza una puntualización de lo que comprende el espacio de actividades y expresiones que pueden ser incluidas como patrimonio cultural de los pueblos. Este detalle, de lo que constituye o se puede considerar como patrimonio cultural, desde la perspectiva de las Naciones Unidas, sirve de referente para procurar una mayor profundidad hacia todo lo que poseen los pueblos, sociedades y/o comunidades, y que no es solamente lo visible, sino que evoca una revisión de todo aquello que no se ve pero que consta co-presente (lo no presente pero que acompaña) en la convivencia de cada uno de los integrantes de una comunidad y que forma parte del entorno comunitario.

En el documento “La UNESCO y el Patrimonio Mundial” (2004), la definición se profundiza al señalar que se incluye además a los bienes naturales que se perciben como heredados y que determinan parte de nuestras costumbres y forma de vida actual; concepción que nos ubica en un proceso causa / efecto, al decir qué es lo que tenemos y qué es lo que nos hace ser, y que también podría ser lo que nos hace tener. Lo natural puede establecer el continente de lo contenido a través de una relación de pertenencia de los individuos hacia sus entornos delimitando espacios que generan identidad.

Como un entendimiento de lo que se hereda y que se liga a una función patrimonial, Manzini (op.cit. pág. 33) resalta la evolución que puede tener un objeto y/o concepto al ser definido para generar un significado cultural, enriquecido por los aportes del contexto en el cual existe un determinado patrimonio, de ahí que el significado es relativo a las circunstancias históricas y sociales, por lo que a pesar de que hay la posibilidad de que se pierda en el tiempo (el patrimonio), las sociedades humanas mantienen en sus códigos de convivencia algunos rasgos de lo pasado que conlleva la estructuración de nuevos legados, de ahí que el significado cultural este fuertemente arraigado a lo cotidiano.

Malavassi (2017) presenta una relación de la identificación de los patrimonios partiendo de las representaciones sociales a través de una producción colectiva de legados en una comunidad, donde pueden determinarse dos vías de reconocimiento: la de la objetivación, como una construcción oficial del patrimonio (la de un grupo hegemónico cultural en particular), y la del anclaje, como una estructuración cotidiana de lo heredado; lo que

conlleva la presencia de significancias parcialmente establecidas desde la propia sociedad. El Patrimonio como constructo social reafirma la identidad partiendo de lo local.

La singularidad con la que se implantó en sus primeros momentos para el concepto patrimonio, de acuerdo al MCP (op. cit. pág. 30), poco a poco se vigorizó bajo el aporte de nuevas miradas y entendimientos, provocando una tendencia a la pluralidad donde, lo significativo es cada vez más recurrente tendiendo al reconocimiento de elementos patrimoniales de una manera indiscriminada lo que provoca una masificación de estas nominaciones e incluyendo patrimonios cada vez de forma más continua.

En razón de ello, se conjuga lo mencionado en párrafos anteriores en un resumen que es una visión general desde la concepción de un legado, lo que se transmite, lo que se recibe y lo que se proyecta, con la especificación de que tanto lo estructural, lo tangible, conlleva una carga implícita de expresiones heredadas en forma de tradiciones y costumbres.

Dado que el patrimonio es una construcción social, desde un lineamiento de pensamiento occidental, surgen críticas al respecto, pues no es entendido de la misma manera en los diversos contextos territoriales, razón por la que se generan varias visiones que devienen en definiciones que aportan elementos de percepción que establecen miradas diferentes en cuanto a las denominaciones sobre objetos, sujetos o espacios como patrimonios. Así, se plantea también el hecho de que el ejercicio hegemónico de un aparato estatal puede producir y reproducir prácticas y discursos eficaces en la penetración de subjetividades ciudadanas (Jofré, 2017, p. 150), que luego genera procesos de patrimonialización hasta cierto punto impuestos; esto como complemento al hecho de que lo que se percibe como herencia o legado puede tener algún tipo de manipulación discursiva y/o significativa en el sentido de que suceda el hecho de valorizar y nombrar patrimonios de manera no consensuada con las comunidades propietarias.

El pensamiento occidental puede definirse como aquella acción de reflexión que surge básicamente desde el racionalismo griego y que se impregna del ideal ético bíblico y el método científico moderno (Mora, 2016, pág. 33), predominando lo lógico sobre lo histórico y lo formal sobre lo real; para el caso de este trabajo el pensamiento occidental tiene un matiz moderado, donde el raciocinio ratifica la evocación de la verdad absoluta pero asimila

la evolución histórica de las tendencias filosóficas como para fortalecer el discurso de la razón.

Si la construcción social denota una cierta parcialización a la sistematización de lo heredado, se puede inferir que el patrimonio no “existe”, tal como lo menciona Dormaels (op.cit. pág. 8), pues en lugar de delimitar de manera eficaz los alcances del vocablo, genera confusión al momento de querer explicarlo en función de los varios componentes epistemológicos que se incluyen en el intento de hacer un concepto cada vez más preciso. En razón de esta visión se tiene que el patrimonio no es el objeto, el artefacto, sino la significación simbólica que le da un grupo social.

Un proceso de consolidación epistemológica del patrimonio y sus consideraciones sociales, en las cuales el discurso institucional varía de acuerdo a los momentos históricos y por lo tanto sociales, identifica una evolución enmarcada en disertaciones académicas en las cuales, por ejemplo Santamarina (2013) alude a un renombramiento del término folclore, forjado por el paso del colonialismo al nuevo imperialismo; situación en la cual se observan líneas de acción que intervienen dentro de la concepción del término, que incluyen procesos de salvaguarda, participación, comunidad y un carácter político y/o científico; elementos que se incluyen en definiciones contemporáneas y que sustentan el carácter integral de contenidos con los que se construirá la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

Es importante señalar, además que se evidencia un cambio de percepción de los patrimonios en función de lo histórico, pero que siempre está acompañado desde una visión occidental, así los términos que forman parte de una definición se van actualizando de acuerdo a las realidades político-sociales (Mercado & Hernández, 2010); al mismo tiempo que se aprecia que, hay un matiz intangible ante la presencia de un imaginario colectivo, que hace tangible un legado para constituirlo como patrimonio.

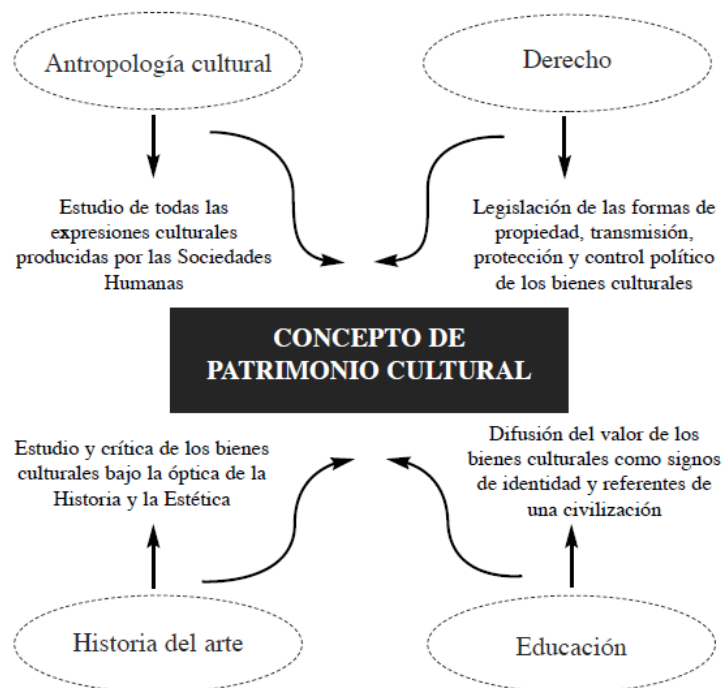
Las clasificaciones que se realizan respecto a los patrimonios, ponen en evidencia que se va encasillando el contenido del término, ya sea dentro de lo histórico, lo cultural o lo natural, lo que denota la manera en la que las definiciones por más completas que intenten ser, cada vez evidencian más una complejidad de conjuntos conceptuales que visibilizan mayores elementos de constitución de la idea de lo que es un patrimonio, como por ejemplo,

la definición en la que lo considera como el conjunto de las manifestaciones tangibles e intangibles de una cultura, definida como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, símbolos y formas de sensibilidad, de comunicación y organización que permiten a ciertos individuos apreciar el mundo, entenderlo e interactuar con él (Medina-González, 2009, p. 142).

Hay que reconocer también que, la participación conjunta de pueblos y/o comunidades en la construcción del término ha sido mínima por lo que ha habido una imposición intelectual para luego proceder a la interpretación de las sociedades desde la visión de los legados (Morales, 2017), de ahí que la significación simbólica genera vacíos al momento de establecer una definición que sea pertinente para un entorno comunitario, donde lo colectivo es la base de la coexistencia, junto con su memoria social y todos los legados de los ancestros.

Llull (2005, pág. 180) plantea una propuesta de análisis del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar ya que se pueden encontrar posturas de varias ciencias con respecto al entendimiento de este tema, tal como se observa en la siguiente gráfica:

**Figura 1: Esquema guía para un concepto de patrimonio cultural.**



*Fuente: Llull (2005)*

En esta visión interdisciplinar que propone Llull, destacan varios ejes para una propuesta de trabajo sobre la manera en la cual se podría optimizar la transferencia del conocimiento, generado a través de la investigación y la práctica sobre el tema y su aplicación dentro de los territorios considerados como patrimonios, así como también en los imaginarios sociales en los cuales el legado es una parte vital de la convivencia y que no ha sido aún absorbida como patrimonio, pero que coexiste. Esta relatividad del carácter patrimonial designada en base a observaciones externas y funcionalidades, muchas veces desde una visión de productividad, genera ambigüedad al momento de definir un concepto desde una perspectiva social, ya que depende de protocolos institucionales que determinan si un elemento (tangible o intangible) se podría considerar como tal.

La UNESCO (2014) en el documento “Gestión del Patrimonio Mundial” señala que la misma interacción de las definiciones de patrimonio genera cambios conceptuales importantes dentro de los que se deben incluir procesos de interacción de los objetos (tangibles o intangibles) patrimoniales, tomando en cuenta su relación con el entorno local y su comunidad, a manera de un microsistema que se encuentra afectado por un meso y un macro-sistema.

La convivencia, como una acción de aceptación de las culturas para su enriquecimiento mutuo desde el aporte de sus costumbres y rutinas vitales, se antepone al capitalismo global en relación a un multiculturalismo; “esa actitud que, desde una suerte de posición global vacía, trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como ‘nativos’, cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada’ cuidadosamente”, según Jameson (2008); siendo precisamente una de las realidades que se pueden presentar al momento de delimitar los procesos mediadores desde una perspectiva técnica académica sin tomar en cuenta el contexto local sobre la posición de una comunidad de ser observada por ámbitos externos y no a partir de miradas propias.

Se resalta el hecho de la tendencia a identificar como patrimonio a todo legado que incluye también lo natural, lo paisajístico, desde el punto de vista no solo estético, o histórico, sino también desde la apreciación del valor orgánico que contribuye al buen vivir de la humanidad.

Por este antecedente, la masiva identificación y el continuo reconocimiento de legados como patrimonios genera un nuevo elemento de discusión, aquel en el cual, para el tema de una intención de conservación, se contraponen las necesidades de desarrollo o planificación territorial donde puede darse el caso de que aquello determinado como patrimonio deba ser transformado o intervenido.

Así, la determinación de un concepto de patrimonio desde una perspectiva amplia, que abarque tanto lo académico como su base comunitaria, conlleva a un protagonismo de la comunidad hacia una actitud de resguardo de lo propio, ya que convive con sus legados; por lo que, a partir de este tipo de apreciaciones es que se puede proponer una definición que tenga un valor agregado, y que logre un entendimiento óptimo tanto en los individuos que son parte del espacio reconocido como herencia de sus antepasados, como en los personajes que hacen la interpretación de los patrimonios.

A decir de Medina-González (op. cit., pág. 144), el patrimonio llega al presente con una carga valorativa histórica, la cual, al ser evaluada, aporta elementos (el contexto, la asociación, la entidad valorativa y el significado) para que sea designada como relevante, por lo que el establecimiento de una conceptualización “precisa” (que sea aceptada por una gran mayoría de entornos) de patrimonio cultural, en función de una percepción afín a territorios locales, permite corroborar el carácter formativo de los legados.

Se plantea la siguiente tabla de propuestas de definiciones de patrimonio cultural, que se han tomado a partir de varias perspectivas y entendimientos de autores que han realizado alcances a la concepción tanto de lo material como de lo inmaterial en lo que concierne a patrimonio, dentro de las que, se coincide en los legados, en las costumbres, en las tradiciones y en las perspectivas locales que van identificando lo heredado como patrimonio; y que sirve como un eje para vigorizar un entendimiento del patrimonio que luego permita contextualizarlo a lo popular. Se puede apreciar además la forma evolutiva del concepto a través de los tiempos:

**Tabla 2: Definiciones de patrimonio a través de los tiempos.**

<b>AUTOR</b>	<b>PROPUESTA</b>
Prats (1997)	El término tiende a evolucionar junto con la comunidad que percibe y elabora estos entendimientos.
Ballart (2001)	El término abarca mucho más que lo tangible incluyendo legados que forman parte de entendimientos más íntimos e incluso espirituales.
Llull (2005)	(Perspectiva interdisciplinar) Ya que se pueden encontrar posturas de varias ciencias con respecto al entendimiento de este tema.
Medina-González (2009)	Conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, símbolos y formas de sensibilidad, de comunicación y organización que permiten a ciertos individuos apreciar el mundo, entenderlo e interactuar con él.
Manzini (2011)	Reconoce al patrimonio como producto cultural.
Dormaels (2011)	No “existe” pues en lugar de delimitar de manera eficaz los alcances del vocablo genera confusión al momento de querer explicarlo.
Santamarina (2013)	Renombramiento del término folclore forjado por el paso del colonialismo al nuevo imperialismo.
Molteni (2016)	Procesos intersubjetivos de intercambio de prácticas sociales, según un patrón de identidad cultural siempre tributario de la cultura de referencia.
UNESCO (2004)	Lo heredado y que determina parte de nuestras costumbres y forma de vida actual.
Malayassi (2017)	Representaciones sociales a través de una producción colectiva de legados en una comunidad.
UNESCO (2020)	Es el legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras.

*Fuente: Elaboración propia (2021).*

En base a este cúmulo de propuestas, se realiza una conjunción entre lo manifestado por Molteni, Medina-González y la UNESCO para determinar que el patrimonio cultural es todo aquello que se conforma como un legado que se hereda desde los ancestros (lo tangible y lo intangible) y que incluye lo producido en la convivencia social en el transcurrir de los

tiempos, además de territorios y/o espacios naturales que reciben una carga de significación cultural por parte de la comunidad.

### **2.1.1. Tipos de Patrimonio**

De manera general, en base a la convención de 1972 de la UNESCO, hablar de patrimonio mundial incluye al patrimonio cultural y al patrimonio natural (del que se hará referencia en líneas posteriores), a partir de lo que se han derivado tipologías para especificar diferentes caracteres dentro de la determinación de objetos, procesos o lugares como patrimonios.

En la mencionada convención, se hace una descripción acerca de la tipología patrimonial en sus artículos 1 y 2, a través de un detalle en el que se consideran dos tipos generales: el cultural (monumentos, conjuntos de construcciones y lugares arqueológicos) y el natural (formaciones físicas, biológicas, geológicas, fisiográficas y zonas naturales delimitadas), en los que se resalta el carácter de tener un valor excepcional dentro de la historia, lo etnológico, lo estético, antropológico, el arte y la ciencia.

Desde el punto de vista cultural la relación hacia los monumentos, conjuntos y lugares hace una identificación del pasado como legado hacia el presente en función de estructuras creadas desde la antigüedad como algo material y tangible, obras que surgieron de la capacidad creativa del ser humano bajo las nociones de su relación con la naturaleza o con su contexto, como producto de una herencia colectiva basada en los actos de sus convivencias sociales. Consta además la valoración de algunos elementos dentro del campo del arte o de la ciencia que tienen relevancia para el accionar social de las comunidades contemporáneas. La distinción de las zonas arqueológicas como territorios de lectura patrimonial, permite una visión del patrimonio desde las ciencias humanas y de ahí que se pueda profundizar desde lo antropológico o sociológico.

La creatividad, en tanto procesos de creación humana en la convivencia social, desde formas particulares de coexistencia territorial, denota la relación inherente de una comunidad a un carácter que evidencia una línea estética afín a pueblos ancestrales. Las alegorías desde los mitos, con un amplio contenido lúdico, constituyen aquel “producto” que da la figura y forma a la generación de legados que luego devienen en patrimonio. La educación en este sentido, es primordial.

Para el caso del patrimonio natural es relativamente más práctica la distinción, ya que direcciona su definición hacia elementos y estructuras de la naturaleza en función de su relación con las sociedades humanas, que puede ser en base a su estética o en base a un valor de trascendencia que mantiene para la comunidad.

En la Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático realizada a inicios del siglo XXI, se formaliza esta nueva tipificación de manera específica distinguiéndolos como aquellos elementos que evidencian la existencia humana, que han estado bajo el agua por lo menos 100 años (sitios, estructuras, restos humanos, restos de producción humana) y evidencien características relevantes en lo arqueológico, natural o histórico. (UNESCO, 2001)

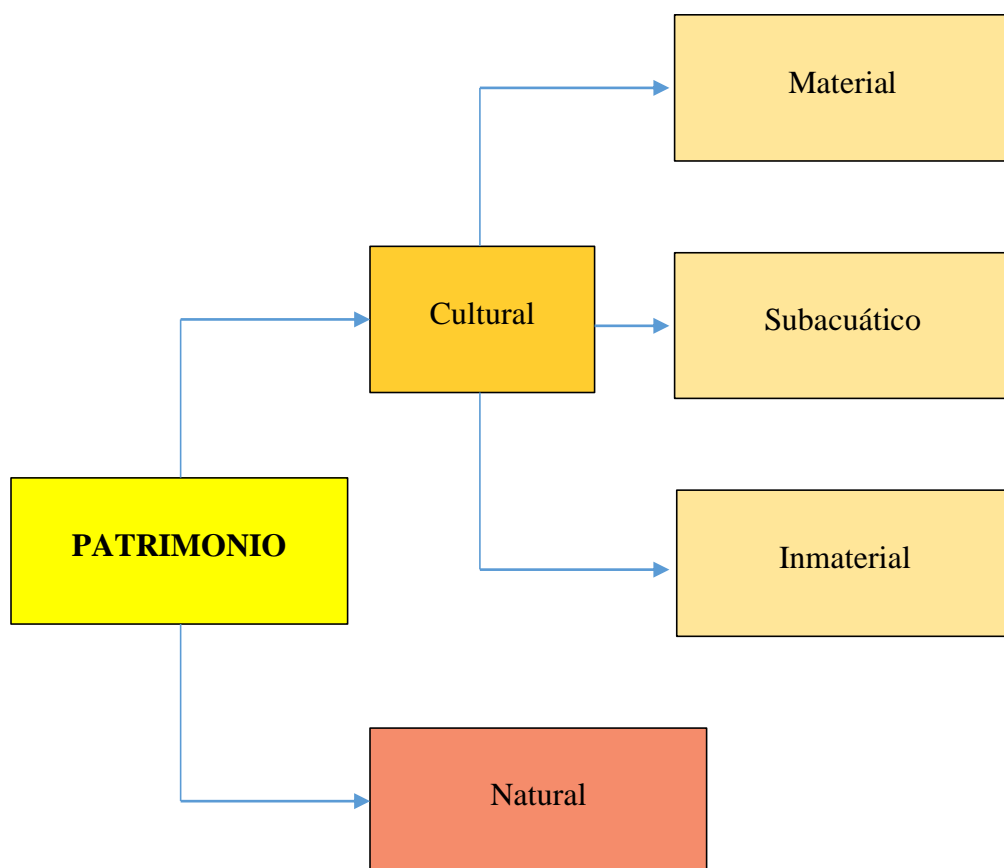
En la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003) se percibe la necesidad de darle un tratamiento específico a esta línea de lo cultural con la distinción que hace referencia a todo lo intangible, de ahí que también suele conocerse con esta denominación a este tipo de patrimonio; siendo todo lo que se transmite entre generaciones de manera oral y todo aquello que acompaña a estas expresiones de los pueblos a través de sus usos y representaciones, que incluyen tradiciones, costumbres y hábitos que identifican a los territorios y sus poblaciones.

El patrimonio cultural inmaterial, a través de esta convención empieza a visibilizar elementos de los legados humanos que hasta el momento no habían sido tomados en cuenta de manera formal, pero que ya se los mencionaba como parte de los patrimonios culturales; empieza también el uso del término intangible como recurso paralelo a lo inmaterial. Fue un acto de valorización pues lo tangible tiene la percepción de que, a través de los sentidos, tiene mayor duración que lo que no se puede percibir por medio de la sensorialidad, lo objetivo no compite con lo subjetivo, pero que a partir del establecimiento de esta convención ya se tiene una evidencia de la mayor importancia que lo intangible, al ser un cúmulo de los componentes íntimos de las sociedades ancestrales, que van desde las artes, los usos sociales, las cosmovisiones, sus espiritualidades y muchos elementos más, que por lo general tienen un vehículo de transmisión en común a través de las oralidades, de ahí que las lenguas originarias formen parte de este tipo de patrimonio.

Tanto en lo cultural como en lo natural, en las convenciones citadas, se reitera la expresión “valor universal excepcional” al mencionar las características que deberían tener los objetos y/o conceptos para ser considerados como patrimonios; esta valoración es un elemento estratégico al momento de darle un contexto sustentable a la gestión de los legados.

En definitiva, el patrimonio cultural (material o inmaterial) y el natural son apreciaciones convenidas socialmente, que permiten mantener una permanencia de lo heredado a través del tiempo como elementos de trascendencia vital para la continuidad existencial de una comunidad, tomando en cuenta que los legados al ser percibidos están supeditados al contexto social en el que sean interpretados.

**Figura 2: Tipos de Patrimonio.**



*Fuente: Elaboración propia (2021)*

## **2.2. Espacios de cultura y patrimonio: de la tradición del museo a la concepción contemporánea de centro cultural y otros territorios patrimoniales.**

El Consejo Internacional de Museos (ICOM, será mencionado así desde este punto), organismo que se creó en Francia en 1946, determina a nivel internacional de las líneas de acción que establecen elementos de gestión para museos, así como también definiciones y directrices para normativas, reglamentaciones y protocolos a establecer en un espacio museístico.

Al hablar de espacios museísticos se hace referencia a los sitios de exhibición, exposición, muestra y/o contemplación de elementos significantes de una temática común que se encuentran en un territorio específico. El ejemplo por excelencia sería un museo y es por esto que, en el caso de la presente investigación, al hacer referencia de los dos términos se estará tratando de una misma temática.

Dentro de la percepción de un museo, el límite dentro del cual se lo concibe como tal y en el cual deja de serlo, es desde donde se proyecta el término de espacio museístico pues, en función de los tiempos contemporáneos, lo tangible del museo clásico se pierde en lo infinito de las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías actuales, rebasando incluso las opciones de estar o no en un espacio físico de exhibición de una muestra o colección.

Al respecto resulta relevante que el ICOM haya convocado en forma global a una redefinición de la palabra museo, de la cual se presentaron más de 150 aportes de todo el mundo, los mismos que fueron discutidos en su 25ª Conferencia General realizada en Kyoto, Japón, en el 2019; proceso en el que no se logró un consenso entre todos los representantes mundiales para actualizar la definición oficial, por lo que permanece vigente aquella que consta en sus estatutos reformados de 2007: “El museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público que adquiere, conserva, estudia, expone y transmite el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y de su medio ambiente con fines de educación y deleite” (Desvallèes & Mairesse, 2010, pág. 52).

Actualmente, luego de una nueva convocatoria del ICOM, la definición se encuentra en proceso de votación sobre cuál es la más pertinente y vigente en función de cinco opciones

que han quedado luego de una recopilación de propuestas a nivel mundial, las mismas que son:

- a) Un museo es una institución accesible, inclusiva y sin ánimo de lucro que suscita el descubrimiento, la emoción, la reflexión y el pensamiento crítico en torno al patrimonio material e inmaterial, al servicio de la sociedad y en colaboración activa con diversas comunidades, los museos investigan, coleccionan, conservan, exhiben, educan y comunican. Los museos operan de manera profesional y ética, promoviendo la sostenibilidad y la equidad.
- b) Un museo es una institución permanente, sin ánimo de lucro, accesible al público, y al servicio de la sociedad. Un museo colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material, inmaterial, cultural y natural, de manera profesional, ética y sostenible, y con fines de investigación, educación, reflexión y disfrute. Los museos se comunican de forma inclusiva, diversa y participativa con las comunidades y las audiencias.
- c) Un museo es una institución sin fines de lucro, permanente y al servicio de la sociedad que investiga, colecciona, conserva, exhibe y comunica el patrimonio material e inmaterial. Abierto al público, el museo es accesible e inclusivo, y fomenta la diversidad y la sostenibilidad. Los museos operan profesional y éticamente con la participación de comunidades, ofreciendo experiencias variadas a sus audiencias para la educación, el disfrute y la expansión del conocimiento.
- d) Un museo es una institución inclusiva, sin fines de lucro y abierta al público que investiga, colecciona, preserva, exhibe y comunica el patrimonio material e inmaterial, facilitando reflexiones críticas sobre la memoria y las identidades. Los museos están al servicio de la sociedad, proporcionando experiencias educativas y de intercambio de conocimientos. Impulsados por las comunidades o forjados de manera conjunta con sus audiencias, los museos pueden adoptar una amplia gama de formatos con el fin de fomentarla igualdad de acceso, la sostenibilidad y la diversidad.
- e) Un museo es una institución abierta y accesible, sin ánimo de lucro, que colecciona, investiga, preserva, exhibe y comunica el patrimonio material e inmaterial de las personas y el medio ambiente en beneficio de la sociedad. Los museos están comprometidos con prácticas éticas y sostenibles y funcionan de manera inclusiva y

profesional para crear experiencias gratificantes y educativas que fomenten la curiosidad y el descubrimiento. (CECA, 2022)

Alissandra Cummins (2004), Directora del Museo y Sociedad Histórica de las Barbados, hace hincapié en el reconocimiento de los pueblos a través de sus museos señalando que “son a menudo sitios clave para la imaginación y presentación de la identidad nacional, y de las historias oficialmente aceptadas. Por lo tanto, se dirigen hacia la creación de la nación (y por extensión de la identidad nacional) en el presente y en el futuro, como también para reconstruir el pasado”. A través de los espacios museísticos se pueden construir discursos e interpretaciones desde lo común abarcando las dimensiones mentales y contextuales de cada individuo que integra una comunidad, para proyectarlo como elemento estructural en la identificación de un legado que se reconoce como patrimonio. Este reconocimiento de lo propio es un aliciente para el desarrollo de estrategias de preservación y/o de conservación de lo heredado, fortaleciéndose desde la memoria colectiva que se hace eco a partir de las oralidades que se distinguen como patrimonio cultural inmaterial.

Si bien se parte de la acepción básica de museo como “la casa de las musas”, el proceso de asimilación de significaciones del vocablo en sí, ha permitido añadirle más epistemología a su definición, de tal manera que, ya no es solo un espacio físico, sino que también resulta en un territorio de encuentro social (como esfera de interacción), desde el cual se pueden ir delimitando parámetros que lo van identificando, o no, como museo.

Schmilchuk (2003) plantea al museo como un gran espectáculo para la humanidad a través del cual se desarrolla un acto de contemplación, afirmación en la que se sugiere la relación transcendental entre el espacio y el visitante, donde se proyecta además la vitalidad de lo que constituye un sitio en el que se percibe la acumulación de riquezas valiosas y también invaluable.

La percepción de un museo como espacio de exhibición y contemplación, evoca una reflexión permanente sobre el objeto observado. Tomando en cuenta la referencia a la vasta cantidad de piezas y artículos objetivados por mostrar, y que en el transcurrir de los tiempos el número de estos objetos crece rápidamente, la etapa reflexiva de lo contemplado es una interacción constante entre los públicos/actores (aludiendo a las personas que visitan o hace uso de un museo) y las colecciones que forman parte de un espacio museístico, lo que genera

información permanente para construir conocimientos y demás, la posibilidad de identificar nuevos patrimonios tanto en lo material como en lo inmaterial.

Ante esta interacción de los públicos/actores de esos espacios y tiempos, se genera una activación de los sentidos, lo cual se ve plasmado en la aseveración de Claes (2014) en la cual menciona la transformación de los museos de lo local a lo global donde el aspecto físico y presencial puede ser dirigido a un público/actor virtual, con lo que se proyecta la intención de identificar como formato museístico no solo elementos tangibles sino también soportes a través de canales que se pueden encontrar en la internet.

Determinar el concepto de museo es un punto de partida para la profundización de su accionar en relación a la influencia que tienen estos espacios sobre procesos de construcción de identidades locales que se proyectan hacia lo global, estableciendo además aspectos museológicos que afectan al discurso visual y estético en las museografías con las que se estructuran sus espacios y sus exhibiciones.

La constante producción informativa que surge de los espacios museísticos está en relación directa con la temática patrimonial, por lo que el conocimiento que se genera sobre patrimonio cultural, en cualquiera de sus tipologías, es un punto de partida para el requerimiento de una postura mediadora que asimile esta interacción que se produce en la experiencia museística y el reconocimiento de los legados.

Hay que resaltar el elemento pedagógico, incluso ideológico que acompaña a los museos; así se tiene el caso de Zavala (2006), citando a Umiker-Sebeok (psicóloga y especialista en semiótica de lo visual), indicando al detalle, a partir de una sistematización de indicadores de prácticas museísticas, la diferencia de un paradigma tradicional con un paradigma emergente, en el que se hace referencia a la evolución de entendimiento y percepción del museo como apoyo de complemento a la educación tradicional, la del aula de clase, denotando una visión de formación extracurricular con mayores recursos pedagógicos y una experiencia de mayor intensidad en la interacción entre el objeto y el sujeto que visita este espacio.

La tabla 3 presenta de manera comparativa los paradigmas planteados:

**Tabla 3: Paradigma tradicional y paradigma emergente en la conceptualización de espacios museísticos.**

<b>PARADIGMA TRADICIONAL</b>	<b>PARADIGMA EMERGENTE</b>
El museo es un apoyo que complementa la educación formal.	El museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal.
El objetivo de la visita es la obtención de conocimientos.	El objetivo de la visita es múltiple y distinto en cada experiencia concreta.
Lo esencial de una exposición es su contenido.	Lo esencial de una exposición es el diálogo que se produce entre el contexto del visitante y la experiencia de visita.
El museo aspira a presentar el significado natural de las cosas.	El museo debe mostrar el contexto social que produce el significado.
Las exposiciones aspiran a la objetividad.	El museo debe dar cabida a la subjetividad y la intersubjetividad.
La experiencia educativa se produce al ofrecer al visitante una representación del mundo clara y convincente.	La experiencia educativa se produce cuando el visitante satisface sus expectativas rituales y lúdicas durante la visita.
La experiencia educativa durante la visita se reduce a la visión y el pensamiento.	La experiencia educativa durante la visita involucra las emociones y las sensaciones corporales.
La experiencia educativa se apoya en la autoridad de los expertos.	La experiencia educativa se apoya en la participación activa del visitante.
El museo es una ventana para conocer otras realidades.	El museo ofrece al visitante la construcción particular de una realidad simbólica autónoma.
La experiencia museística consiste en recorrer la exposición dentro del museo.	La experiencia museística consiste en dirigir una mirada museográfica a cualquier espacio natural o social.

*Fuente: Zavala (2006)*

A esta diferenciación de paradigmas, entre lo tradicional y lo emergente en relación a la práctica educativa en los museos, para los tiempos actuales, se la puede complementar con la inclusión de recursos tecnológicos, como por ejemplo la virtualidad, de tal manera que, se

tienda a evocar percepciones y sensaciones iguales o superiores a las de estar en un espacio físico.

Otro elemento que forma parte de la experiencia de la visita al museo es la sociabilidad, que Salgado (2013) refiere al considerar las variadas posibilidades de aprender de los objetos de una exposición y de relacionarse con ellos, lo que conlleva el entender el museo y la interacción con el espacio tiempo que se comparte, como un todo que afecta a la sociedad, y es esto lo que subraya la necesidad de que la experiencia conduzca a un aprendizaje y una formación que lleve a mejorar el sentido de pertenencia al hecho patrimonial y social.

Siempre que se habla de educación, concomitantemente aparecen siempre elementos de comunicación, desde donde se generan los distintos contenidos sobre la propia educación, de ahí que, volviendo a Zavala, se sugiere la reflexión sistémica para la estructuración de una “Teoría de los Espacios Museográficos”, que en sí vendría a ser la museología que determina un método para la descripción y montaje de los espacios donde se pondrán en escena una variedad de conceptos, lo que lleva a concluir, de acuerdo al citado autor “a pensar en casi cualquier espacio como virtualmente museográfico, es decir, como virtualmente educativo”.

La museografía, como proceso de descripción de un museo, desde su base etimológica, mantiene una connotación de mayor injerencia ya que no se limita únicamente a un detalle de componentes que conforman al espacio museístico, sino que abarca mucho más; Desvallèes y Mairesse (op. cit. pág. 55) la define como una figura práctica aplicada a la museología donde se evidencia el aspecto técnico de las funciones museísticas en función de una muestra, exhibición o exposición.

La museología en cambio, como disciplina que estudia a los museos, permite profundizar sobre la importancia de estos espacios basados en el hecho de que, siendo lugares de encuentro, reflexión y cultivo de la identidad desde lineamientos de investigación, contemplación y reflexión de la realidad (sea tangible o intangible), generan un compromiso hacia la gestación de un valor simbólico que responda a la identificación de un objeto y/o concepto como patrimonio.

Se puede hacer alusión a la parte práctica de la museología en cuanto a descripción del espacio museístico, como conjunto de actividades que incluyen el arte o las técnicas de exposición; el mismo que, en sí vendría a ser el acto de la “construcción” visual del museo y la conceptualización de su funcionamiento; en concordancia a lo que argumenta Iglesias (2014), al señalar que “la institución debía de estar totalmente al servicio de la comunidad”; con lo que también se destaca la acción de generar una visualidad que se desarrolle de forma paralela al pensamiento del territorio donde se ubica el espacio museístico.

La forma en la cual se representa la identidad de la comunidad en la que se ubica el museo es un producto de un proceso museográfico, bajo el cual se manifiestan las exhibiciones, las exposiciones o elementos figurativos que connoten significados de identidad con un territorio, más allá de su definición, motiva un acuerdo implícito con la museología, pues van de la mano.

Una museografía bien lograda siempre tendrá un componente más atractivo en cuanto a la función pedagógico-didáctica del espacio museístico; incluso generando el reto de aplicarlo en entornos naturales, como museos al aire libre o como *ecomuseos*, haciendo alusión al término acuñado por De Varine en 1971 y conceptualizado posteriormente, por Rivière (1993) .

La representación aplicada de la museología, la misma que incluye acciones de conservación, registro y arquitectura (Muñoz, 2012) dentro del espacio museístico, ubica a la museografía como un proceso vital para fortalecer el carácter pedagógico de un museo.

De tal forma que, la museología es la teoría y la museografía la práctica, coexistiendo entra ambas para optimizar cualquier espacio museístico para darle mayor eficiencia en cuanto al producto que se quiere mostrar, exhibir y/o valorar. El acompañamiento de profesionales dentro del campo de estas disciplinas es necesario al momento de establecer la construcción de un proyecto museístico.

Como una forma de comprensión del campo museológico se cita a Cerón (2012, pág.12), quien hace una referencia descriptiva al término, desde la funcionalidad de la disciplina y ratificando los procesos que conllevan la teoría y práctica de los espacios museísticos, donde se incluyen sitios que guardan relación con ellos como bibliotecas o

centros culturales; es por esto que, el carácter amplio de la museología sugiere una percepción de lo que implica el estudio de un museo desde una lógica en la cual la disciplina como tal contiene a los procedimientos que se ocupan de un análisis estructural que es fundamental en el momento de ser aplicados y que pueden ser ejecutados en territorios que no requieren ser precisamente museos, pero que tienen similitudes con estos territorios.

Desde el término literal de museología como el estudio de los museos y de los procesos que conllevan a un entendimiento de su espacio como un sitio en el cual se visibilizan patrimonios de una comunidad, Schmilchuk (2003, pág. 15) propone un acercamiento a la “nueva museología” como un tratado sobre la posición que tiene la disciplina dentro de su campo de acción en espacios museísticos, que le otorga un matiz conceptual al aseverar la necesidad de generar un enlace permanente entre “malabarismos teóricos y prácticos” para estudiar a los museos y su accionar desde eventos de apropiación de los implicados en la construcción de los espacios en los que se proyecta exponer, exhibir y contemplar patrimonios.

Con este panorama, el aporte de más elementos conceptuales posibilita mayores insumos para construir una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales, con lo que se delimita el carácter holístico que tendrá su estructura al plantearse desde una perspectiva conjunta entre educativo y patrimonial, y así se constituye en una herramienta de acercamiento a conocimientos y saberes ancestrales pensando siempre en el potencial pedagógico permanente que identifica a un museo, que para el caso de esta investigación se identifica con museos populares.

Una necesaria precisión dentro de esta investigación es delimitar lo que se considera como un museo popular a tal punto que la metodología empleada en este estudio sea más específica para este contexto, así como también que la propuesta educativa no formal a la cual se llega como producto, sea pertinente a los espacios considerados como tales.

Hablar de museos populares implica el entendimiento de lo popular, ya que se lo suele otorgar una relación a lo masivo o en términos de folclor; García (1987, pág. 2) menciona el poco uso que se le daba al término por la década de los 70, hasta que fue ganando presencia pero bajo una connotación de primitivo o rústico. Etimológicamente el significado de la

palabra es todo aquello relativo al pueblo, con la aclaración de que para este caso se lo entiende como sociedad o comunidad.

Desde la experiencia de la organización comunitaria, que desencadena en procesos de gestión, precisamente para darle un fortalecimiento vital a la dinámica social, se puede determinar una variedad de propósitos específicos que dan valor a lo comunitario visto desde la perspectiva de cultura y del patrimonio.

El concepto de comunidad está fuertemente enraizado en las sociedades de matiz precolombino a lo largo del continente americano; elemento bajo el cual se agrupa una gran variedad de entendimientos que generan comportamientos de interdependencia humana en la que intervienen ciclos de interacción dentro de campos sociológicos y antropológicos que confluyen en legados culturales, los mismos que determinan ciclos de productividad cultural que incluyen sus tradiciones y costumbres. La base comunitaria es la raíz de los legados.

De lo que se evidencia que, la manifestación de la cultura desde lo comunitario se ve cada vez más agredida por entendimientos colonialistas, lo que provoca el debilitamiento de la gestión desde lo ancestral, pero surgiendo comportamientos dicotómicos que producen dinámicas renovadas de lo comunitario.

Aquí cabe resaltar el hecho de que, la comunidad como tal sigue manteniendo el espíritu de su origen desde la propia sabiduría, para luego enriquecerse con el aporte de lo foráneo. No se desmerece el acto colaborativo del compartir conocimiento, sino más bien se hace hincapié en el debilitamiento de lo comunitario al darle fuerza a una perspectiva occidentalizada de la productividad desde la cultura.

Resulta paradigmático identificar una dinámica productiva (en relación a generación de trabajo) a través de la cultura desde el punto de vista local, donde las manifestaciones de la comunidad se han tratado y se siguen viendo como un elemento folclórico o de espectáculo, y no desde un origen (identidad) ni desde el potencial transversal de intervención a todo nivel y de forma multidisciplinar.

Para el asunto de los museos, un acercamiento a lo popular, desde la perspectiva detallada de García (op. cit. pág. 6), se tiene en el término de ‘comunitario’; así, la propuesta

de encajar lo popular con lo comunitario conlleva la coherencia de caracterizar a los espacios museísticos como territorios donde se incluye la participación de la comunidad o de sociedades comunitarias y que a la vez, el discurso curatorial está en función de aquella forma “primitiva” que denota una tecnología no industrializada que forma parte de los componentes creativos al momento de establecer los objetos de exhibición o la temática intangible que pueda evocar la museografía de un museo popular.

El museo popular, por lo tanto, establece dos parámetros en su actuar para corresponderse con lo comunitario: el origen de sus objetos de exhibición o muestra y el discurso estructurado de base comunitaria que permite visibilizar y a la vez explorar una sociedad originaria, por lo que permite una apropiación y resignificación simbólica de lo que se muestra, a decir de Borrega (2006) donde se distingue un matiz ideológico social en el accionar de este tipo de espacio museístico, ante lo cual lo popular se identifica como tal por “la posición que construye frente a lo hegemónico” García (op.cit. pág. 5). Este posicionamiento, el del pueblo y el acto de mostrar las herencias y legados de los ancestros corresponde a una lectura en la cual se evoca la tradición, la costumbre y el pensamiento de lo comunitario.

La gestión de un espacio museológico bajo un concepto de comunitario y/o popular, conlleva la responsabilidad de administrar un centro de conocimiento ancestral, del cual hay que saber identificar claramente sus elementos de mayor impacto en la comunidad, en razón de que sean distintivos de permanencia en el imaginario de los públicos/actores beneficiarios.

Una de las particularidades de lo popular es no tener autor específico y generalmente se lo identifica ligado a un oficio ejercido en la tradición de una determinada localidad. Pero en ocasiones hay objetos que por su impecable factura y belleza se distancia de la totalidad, denotando una singularidad que los hace especiales. El acervo cultural artesanal hace referencia al arte anónimo, carente de reconocimientos personales, que requiere por lo tanto de actos conscientes a institucionales de valorización, que reivindiquen la particularidad de las múltiples trayectorias y evoluciones de las técnicas artesanales que dan cuenta de tradiciones específicas, tanto locales como regionales.

Para González (2002) el museo popular es una “representación semiótico-visual de la identidad”, una introspección social que involucra significaciones que son interpretadas desde la propia comunidad y proyectadas como lenguaje”. La codificación de estos textos para un público ávido de conocer e interpretar a la cultura que se muestra, corresponde a un análisis interdisciplinario donde se busca que el discurso patrimonial construido en estos museos sea de entendimiento práctico y de asimilación plural. Esto conlleva a establecer un claro accionar de función social, del espacio museístico, como sitio de interacción sociocultural y natural comprometiendo al pueblo en su contexto, según Vásquez (2008, pág. 8) a participar de la recopilación de insumos patrimoniales y a la sistematización de la realidad socio-histórica para el establecimiento de un espacio museístico afín a lo que quiere mostrar la población.

Un espacio museológico, de temática popular, es un territorio de encuentro de saberes y de estéticas únicas que se tornan comunes, trascendiendo un concepto de arte. La técnica de su elaboración, es la significación de un acuerdo comunitario que transmite una cosmovisión de la sociedad que está representada en sus expresiones creativas, y en este caso, objetos y pensamientos patrimoniales.

En definitiva, un museo popular es un espacio museístico estructurado con insumos museológicos generados desde la comunidad y que se ha construido con objetos, herramientas y pensamientos que denotan una museografía que se identifica con su entorno social, conservando su relación directa de reflejarse como un elemento más del pueblo o pueblos que representa.

García (2020) menciona que “en la historia del museo y su museografía se ha prestado más atención al museo de arte” por lo que la temática, más allá del tipo de espacio, corresponde a una limitación de entendimiento sobre la funcionalidad de estos sitios. Esta aparente discriminación metódica justifica la determinación de visibilizar a los museos populares como elementos que atestiguan la convivencia cotidiana y que provocan una identificación de lo propio.

La situación social actual, marcada por un fenómeno de salud pública, que ha generado y sigue generando cambios de comportamiento en los espacios públicos y sobre todo en aquellos en los que concurre la experiencia comunitaria, ha motivado también una

modificación de las estructuras tangibles hacia la virtualización de los espacios museísticos que, si bien se tenían como un elemento de vanguardia en algunos museos, ahora se ha convertido en un recurso urgente de aplicación para el acercamiento a la comunidad, visitantes o en el caso de canales online: usuarios.

Como antecedente de exploración y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el documento *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*, publicada por la UNESCO en 2015 se exhorta al uso de las TIC pues estas tecnologías optimizan las funciones primordiales de los museos y les permite mejorar el intercambio y difusión de los objetos y conocimientos que en ellos perviven.

Funciones que en el mismo documento se establecen que son: preservación, investigación, comunicación y educación, que en relación al uso de tecnologías para su aplicación resultan en procesos que pueden intervenir de manera transdisciplinar al acto de la muestra, exhibición e interacción que forma parte de un espacio museístico.

Rivero (2011), argumentó de forma prospectiva la realidad posible al mencionar que una adaptabilidad produce sitios no precisamente como museos, pero si, espacios con carácter museístico y así aparecen portales generales de información museística, catálogos digitales y un poco más tecnificadas: las visitas virtuales, comprendiendo un sistema integral de experiencias museísticas no solamente con la página web o el sitio donde se ubica el museo virtual, sino también con las redes sociales propias por donde se interactúa con los usuarios en función de lo exhibido y/o mostrado.

En definitiva, todo tiene el potencial para ser museístico, desde un objeto hasta la representación del pensamiento, pues para ello necesita simplemente que se lo pueda acompañar de una historia que logre identificación con un grupo social, y que sea factible de ser catalogado; y así, dentro de su materialidad o inmaterialidad se lo puede ubicar en un espacio natural o adaptado, para su muestra o exhibición.

El planteamiento de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales genera una apreciación de las posibilidades por las cuales se producen eventos de exhibición, exposición, muestra y/o contemplación de elementos

significantes de una temática común y que se encuentran en un territorio específico. Resulta de esencial importancia recabar información sobre las líneas pedagógicas que pueden estar incluidas de forma implícita en el accionar de un espacio museístico, ya que a partir del carácter didáctico de su gestión es cómo se puede evidenciar explícitamente momentos formativos que permitan elaborar y estructurar contenidos básicos para el conocimiento de museística y de patrimonio cultural.

Un espacio que se caracteriza por una activa interacción educativa y que promueve procesos de retroalimentación de información es un centro de interpretación, el mismo que tiene carácter museístico, pero que conserva un accionar de tendencia mayoritariamente didáctica más que a una presentación de una colección a través de un territorio de exhibición.

La Asociación para la Interpretación del Patrimonio, organización española de carácter privado, plantea una definición en la cual la función de interpretación está centrada en la revelación del significado de un legado natural y cultural (AIP, 2020), algo no muy alejado de la percepción que se tiene sobre un museo; a diferencia de Izquierdo et al. (2005, pág. 18), quienes la proponen como un sistema de decodificación de estructuras de complejidad muy dispares y con una fuerte carga de ambigüedad, lo que da a entender que son espacios que promueven una reflexión que se presenta dentro de la experiencia de y reforzada la interacción con el público; en relación a ello se reitera además que, el entorno natural, desde su reconocimiento como legado en un contexto social, deviene en significado cultural que construye un microsistema de patrimonios que conllevan a la reflexión sobre su presencia y por ende a la interpretación. Cabe la revisión de estos espacios pues la razón de su funcionalidad es educativa y la didáctica de su acción es dirigida a la generación de procesos de retroalimentación entre los visitantes y el centro.

La delimitación de un sitio donde se producen eventos de interpretación asociados a temas patrimoniales, procura la integración de elementos pertenecientes a museos, por lo que está claro que hay una fuerte relación y un entendimiento común al hacer referencia a los centros de interpretación como espacios museísticos, los mismos que, a decir de Bertonatti (2010), generalmente sus exhibiciones conllevan una museografía con intencionalidad pedagógica, por lo que no son espacios improvisados de discursos sino que se mantienen dentro de una línea comunicacional que forma parte de la imagen del centro y de su accionar junto a su entorno.

Según García (2004, pág. 19) los centros de interpretación tienen como puntos de trabajo los actos de informar y explicar, promover actividades turísticas y recreativas, además de ayudar en la administración de áreas protegidas, entre otras puntualizaciones generales que hacen del acto de interpretar un evento de comunicación con el mismo espíritu de conservación del museo y exhibición del museo y que podría considerarse como parte de un discurso patrimonial.

Si bien, en los centros de interpretación, se pueden identificar procesos implícitos de investigación, su finalidad se centra en el acto de informar y como menciona Izquierdo et al. (op. cit., pág. 32), también se pueden incluir otro tipo de servicios como parte de la gestión de estos espacios, tales como información turística, autobar o bar restaurante.

De ahí que, los contenidos que se difunden a través de los centros de interpretación tienen un carácter más generalizado dentro de una temática local. Bertonatti (2010, p.120), generaliza el acto de comunicar un valor basado en la singularidad de estos sitios y su carácter de herencia generacional, con lo que delimita el accionar de los centros en relación a los museos; aun así, se apreciaría una funcionalidad paralela a los dos espacios en base a su actividad didáctica tomando en cuenta la forma de establecer un discurso sobre lo que se muestra o lo que se expone y la intención de generar una retroalimentación en los visitantes; el carácter holístico se mantiene en razón de la perspectiva de inclusión, dentro de la experiencia, junto al público que se encuentra en latente interacción.

Por su aproximación a lo museístico, en algunos entornos, a los centros de interpretación también se los considera como paramuseos, espacios que están determinados por cierto grado de improvisación, como lo manifiesta Martín (2012, p. 66); una argumentación precisa, en el momento de poner en juego todo lo que conlleva construir y estructurar un museo en relación a lo que requeriría hacer en cualquier espacio para convertirlo en un centro de interpretación.

El paramuseo se consideraría (Martín, op.cit. pág. 64) un híbrido entre museo y un entorno de información, pero que no se debe desmerecer desde su funcionalidad dentro de un eje pedagógico como presentador y difusor de un patrimonio que necesita ser reconocido, visibilizado y valorizado, en el afán de que permanezca como un legado de la comunidad a través de las generaciones presentes y venideras.

Y es por esto que, en relación al componente social de estudio de una exhibición como elemento teórico que imprime pautas discursivas a través de un discurso museográfico es que Muñoz (2012, pág. 23) afirma que existe un sistema de comunicación en cada evento museológico donde se puede fortalecer o no el significado de los exhibido.

El estudio de los museos, implica una lectura de cada uno de los elementos que constan en su espacio, como objetos expuestos y que además son insumos para un discurso propio que debe ser analizado como una interrelación entre todos los componentes de una muestra; de ahí que la incidencia en el razonamiento sobre lo que se está exponiendo genera valor para fortalecer todo el contexto en el que se desarrolla el proceso museológico.

### **2.2.1. Descripción de museos comunitarios**

Sucede algo particular al hacer referencia a museos de forma general, pues de primera mano se tiene aquel gran espacio donde se va a tener una experiencia con una muestra, una exhibición o una exposición; al hablar de museos populares y/o comunitarios las dinámicas cambian y es precisamente en estos entornos donde se requiere de una mediación más definida de forma local; aquí, el estudio se limita a contextualizar necesariamente al territorio de tal manera que se hace hincapié en este asunto al momento de denominar de forma más pertinente a estos sitios como espacios museísticos.

El planteamiento que se ha realizado para la determinación de contextos culturales y patrimoniales populares y su delimitación en espacios museísticos, sugiere el establecer la pertinencia de los sitios que corresponderían a este tipo de caracterización. Al respecto Cano (Cano J. , 1994) afirma que los museos de antropología, etnografía, de folklores y artes populares quedan englobados en la disciplina etnológica, haciendo referencia a la cultura o culturas que se evidencian en estos sitios en relación a sus procesos históricos y sociales.

Siendo la etnología (RAE) la ciencia que “estudia comparativamente los orígenes y expresiones de la cultura de los pueblos, a partir de los datos proporcionados por la etnografía”, entonces la delimitación de los museos populares se hace más práctica pues se centra en procesos culturales que están en relación íntima con las comunidades; ahora bien, hay que tomar en cuenta que un museo de antropología no necesariamente tenga un carácter popular y mucho menos comunitario. Esta dilucidación obligaría además a aterrizar en el

“tamaño” y vinculación que tiene el espacio museístico con la comunidad, siendo parte de ella o acompañándola; por ejemplo, el Museo Nacional de Antropología de México, no se podría considerar un museo comunitario, y claro, la propuesta formativa que se plantea construir en esta investigación no estaría dirigida a una mediación a los niveles de este citado museo, aunque podría servir de indicio para una gestión mediadora comunitaria.

Al hablar del “tamaño” del museo se está refiriendo a varios condicionamientos de gestión tales como la infraestructura, la cantidad de trabajadores que tiene, los presupuestos y recursos técnicos para su funcionamiento; el museo comunitario y popular puede contar con los mismos recursos, pero en cantidades reducidas o casi nulas, es más “pequeño”. Así también, en cuanto a la muestra y a las colecciones en el museo comunitario, lo que se exhibe está cargado totalmente de la identidad de su territorio y puesto a la vista como una extensión de sus habitantes; lo que no sucede en espacios museísticos no comunitarios donde los objetos tienen un carácter nominativo científico y valorado de manera externa e impersonal.

La concepción de un espacio museístico, en las culturas antiguas, tales como la egipcia, la griega o la romana tuvo una génesis creativa en torno a las artes, a la belleza y su inspiración, para posteriormente abarcar la filosofía y luego la ciencia; es decir, fue adquiriendo un carácter de lugar para cultivar el conocimiento (Linares, 2008), así, la forma en la que se percibe un museo genera una variedad de tipologías que por lo general los clasifican por el contenidos de sus muestras, pudiendo encontrarse: arqueológicos, antropológicos, etnográficos, históricos, de arte, de ciencias e historia natural, ciencia y tecnología, artes aplicadas, etc.

Si ya se ha determinado el carácter popular y comunitario de los espacios museísticos que forman parte de esta investigación, vale resaltar que, en la práctica, la visita y el trabajo colaborativo con estos lugares, ha permitido reconocer la conexión íntima que hay entre lo que se muestra/exhibe con la comunidad donde se lleva a cabo la experiencia museística; así, las temáticas van por escenarios de la arqueologías, la historia, la antropología, lo artesanal, lo etnográfico, que de forma transversal genera una visualización estética que le da un valor agregado al museo, con el fin de motivar mayor cantidad de visitas.

Para el caso del Museo de la Casa del Mendrugo, en México, el tema central es arqueológico; en el Museo de Arte Popular Americano, en Chile, como su nombre lo indica,

la importante colección de artesanías de todo el continente es su punto fuerte; así también para los museos ecuatorianos, tal el caso del Casa de Juan Montalvo, en el que la historia es el eje donde se fundamenta la vida y obra del literato; así como en el Museo de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, la historia nacional hace un recorrido completo desde la prehistoria, pasando por periodos del arte en Ecuador, hasta muestras del Ecuador contemporáneo a partir de un discurso de museografía etnográfica. Por último, en el Canal Museal, de Perú, la virtualidad le permite tener una mayor posibilidad de servicios en torno al tema museístico, en el promocionan documentos y archivos en torno a temas históricos en su mayoría peruanos.

En Ecuador, existe la Red Ecuatoriana de Museos (MCYP, 2019), en la cual les clasifican de acuerdo al contenido de sus muestras y a la institucionalidad. Así, en función de la primera clasificación se tienen museos de: arqueología, antropología / etnografía / historia, arte, ciencias e historia natural, ciencia y tecnología, artes aplicadas y de diseño; para el segundo, los museos pueden ser: públicos, privados, eclesiásticos y comunitarios.

En el directorio de la mencionada Red Ecuatoriana de Museos, constan 8 museos comunitarios:

- Museo de la Sal Barro Caliente, en Ibarra, provincia de Imbabura.
- Museo Otavalango, en Otavalo, provincia de Imbabura.
- Museo de Sitio Casa Cultural Agua Blanca, en Puerto López, provincia de Manabí.
- Museo Salango, en Puerto López, provincia de Manabí.
- Museo etnográfico Tsáchila, en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas.
- Museo de sitio y Complejo Cultural Real Alto, en la provincia de Santa Elena.
- Museo de sitio de Valdivia, en la provincia de Santa Elena.
- Museo arqueológico de Chobsi, en Sigsig, provincia de Azuay.

Si bien la característica de comunitario, en este caso, está dada por la propiedad del museo, que en estos casos es administrado por la comunidad del territorio en el que se encuentra, tratándose también en su mayoría por espacios museísticos de sitio; se reitera que para efectos de esta investigación, lo comunitario y popular va más allá de quien es el propietario o gestor del lugar, pues la temática de la muestra o muestras e incluso, la

institucionalidad misma del museo es la que determina su identidad como popular y/o comunitario; se tiene por ejemplo el Museo de Arte Popular Americano que es administrado por la Universidad de Chile, es decir es una entidad pública regentada por el Estado.

Como ejemplo de espacio museístico administrado por la propia comunidad se tiene el Museo de Sitio Casa Cultural Agua Blanca, en Puerto López, provincia de Manabí, en el cual la Comunidad Agua Blanca, donde han recurrido a una forma integral de gestión de su patrimonio local, pues desde el ingreso al territorio se inicia la experiencia de visita; así, la entrada se paga al entrar a la comunidad (caso contrario no se puede ingresar), luego adentrándose en la zona se llega al museo, el mismo que tiene una colección arqueológica e histórica que cuenta sus orígenes y desarrollo social desde la prehistoria hasta la actualidad. Después de recorrerlo, se tiene la opción de ir de manera independiente o con guía, hacia la laguna de aguas sulfurosas en la que se puede nadar y disfrutar del lodo que tiene propiedades beneficiosas para la piel. Como parte de los servicios anexos que se ofrecen están: hospedaje, alimentación, tratamientos de belleza y masoterapia, además de recorridos turísticos hacia otros atractivos cercanos, fuera de los límites de la comunidad.

De la experiencia de visita a este sitio, se observa que la mediación es mínima, limitándose a un proceso de guía que acompaña en la parte de las colecciones y para el resto del conjunto del espacio museístico (se lo considera así, pues no se limita a la construcción donde están las muestras, sino a gran parte del territorio de la comunidad) es un recorrido libre por parte del visitante. Uno de los principales atractivos de la comunidad es la laguna de aguas sulfurosas y su barro, que tiene características medicinales. En este contexto comunitario se observa una interacción social que resulta de sus prácticas de convivencia ancestral, en el que hay un importante conjunto de patrimonios intangibles que mantienen la identidad de Agua Blanca cohesionada. Los legados orales son vitales en ellos pues se reconocen como pueblo milenario a través de sus mitos y leyendas.

Es por ello que, como legado donde un pueblo se reconoce a sí mismo (Torre, et al., 2009, pág. 15), la cantidad de procesos sociales que producen herencias de generación en generación constituye un bagaje inmenso de patrimonios que por dinámicas naturales se transmiten, ya sea a partir de oralidades locales o incluso a través de tecnologías actuales, lo que provoca que aquel reconocimiento pueda ser sistematizado de mejor manera y

fortalecido ante la permanencia de una mayor cantidad de legados conservados y salvaguardados que vigorizan el espíritu de una comunidad.

Combi (2016) hace referencia a las diferencias culturales entre grupos humanos, por lo que se visibiliza un buen número de percepciones sobre la manera en la que se interpreta la realidad dentro de sus cosmovisiones (las de los pueblos originarios) y retomando lo mencionado sobre la transmisión de los legados, se observan elementos de transferencia de conocimientos que se pueden considerar como actitudes dirigidas a hacia la educación comunitaria en base a saberes locales.

La comunicación es una herramienta que, para el caso de la educación, tiene que estar estratégicamente planteada, no necesariamente desde lo técnico, entendido a partir del modelo clásico de emisor-receptor-retroalimentación, sino desde lo más elemental de lo que se quiere comunicar, y al estar partiendo de lo comunitario vendría a ser aquello que se procura transmitir, es decir una “divulgación significativa” como lo ha enunciado Gándara (2016, pag. 79) sugiriendo un trabajo que induzca la interpretación temática y que genere un carácter de responsabilidad de los individuos sobre su propio patrimonio.

Cabe recordar que, en relación al espacio museístico, como referencia conceptual se tiene a la museología, como el estudio del museo en sí y la museografía, que determina el diseño de sus áreas y de su entorno; pluralidad de términos que muestran un ambiente en el cual, desde el punto de vista de la educación, corresponde a un ecosistema pedagógico especializado.

Relacionar la educación patrimonial a un espacio museístico permite fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje (del patrimonio cultural), donde los legados presentados en un museo, se valorizan desde un contexto propio (lo local), con lo que se evidencia la vitalidad cierta de la comunidad adscrita a él, a través de su historia, identidad y testificación tradicional con la cual enriquece su patrimonio; al respecto, Vidagañ (2016) resalta el necesario direccionamiento de la mirada, de los individuos involucrados en la gestión del museo, en relación a referentes teóricos de arte evocando la reflexión para la generación de nuevas propuestas formativas.

El museo, al ser un espacio de gran potencial pedagógico, (Gándara op. cit. pág. 82) contribuye a que se manifieste lo interno, lo propio, lo de sí mismo (en referencia a la comunidad y quienes la habitan) y que se genere un carácter de propiedad con el entorno; esta caracterización, además de darle jerarquía textual a un discurso de pertenencia, facilita la generación de un público/actor que tenga cierta habilidad en la lectura y/o descripción de patrimonios.

En los espacios museísticos que han servido de referencia para la presente investigación, se han observado que funcionan como territorios de aprendizaje, que presentan información, la misma que puede o no ser asimilada, pero que está latente de manifestarse, por lo que no están potencializados al máximo; es por esto que se parte de un momento común en el cual, si bien pueda percibirse una cierta satisfacción en la experiencia museística (a decir de los testimonios de sus Directivos), también queda la opción de inducir mayores conocimientos sobre patrimonio con el fin de intensificarla a través de lineamientos de educación patrimonial (Torre, op. cit., pág 109); razón que permite ser el motivante de estudio para determinar un punto de referencia sobre el estado de los procesos de educativos no formales de que puedan motivar una propuesta para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

Para discernir el proceso de la evolución de las culturas, la producción de legados y la necesidad de “mostrar” lo heredado a través de un museo popular, se hace alusión a un discurso museístico pues se delinear pautas para el desarrollo de contenidos que fortalezcan la investigación desde argumentos que evidencien y visibilicen la potencialidad pedagógica de los patrimonios culturales como elementos de identificación social entendidos desde lo museológico y museográfico.

El aporte teórico sobre el tema museológico permite establecer el discurso técnico que especifica sobre las dimensiones experienciales que se proyecta abarcar en el afán de que la aproximación museística motive un acercamiento permanente a los museos, de ahí que la mediación deviene en el producto obtenido desde lo edu-comunicativo construido a partir de la visión museológica. En este sentido, se presenta fundamental el enfoque que propone Álvarez Rodríguez (2007, pág. 110) para un modelo de museo inclusivo que no sea transmisor sino creador teniendo en cuenta la pluralidad de las culturas para el aprendizaje.

### **2.3. Mediación cultural y edu-comunicación para espacios museísticos, centros culturales y territorios patrimoniales**

Los procesos edu-comunicacionales enfocados para espacios museísticos, centros culturales y territorios patrimoniales, guardan una fuerte relación con actividades de mediación pues al presentarse estos, como conectores entre el museo y su público/actor, mantienen un carácter de responsabilidad sobre el hecho de comunicar y a la vez educar a los visitantes de estos sitios; aquella aventura del conocimiento que argumenta Núñez (2007, pág. 182) donde se induce a una reflexión, una exploración y a generar nuevas realidades, es una evidencia de un flujo de información que está en constante intercambio entre el sitio y sus públicos/actores visitantes.

El espacio museístico se evidencia como territorio de aprendizaje desde un contexto cultural y que puede determinar también un trabajo de reconocimiento de identidades. Al respecto Brenholt (2014, pág. 26) manifiesta que estos sitios “presentan un gran potencial para el aprendizaje informal”, por lo que la actividad museística puede ser fortalecida a través de la proyección de eventos de acercamiento a la teoría y práctica con una intención pedagógica holística, de tal manera que la experiencia puede generar mayor impacto y una retroalimentación con mayor eco, afectando de manera positiva en la afluencia de públicos/actores a los museos.

Si bien la palabra mediación tiene un uso bastante general en función de las disciplinas en las que se la utiliza (Martínez, 2009), en todas ellas tiene una significación global haciendo alusión a un proceso de diálogo entre partes en conflicto, por lo que ya se muestra de manera implícita el componente comunicativo de lo mediado. Ahora bien, la conflictividad puede ser entendida, para este caso, el hecho social reconocido como cultural, que de por sí siempre genera tensiones, y no se diga de forma específica al momento de ingresar dentro de un territorio que se muestra, de primera mano, estático, tal el caso de un museo.

En base al párrafo anterior se pueden encontrar, en la práctica, referencias a mediaciones legales, educativas, laborales, políticas, entre otras, además de las culturales, que es lo que corresponde profundizar dado el carácter de la temática de esta investigación antes de llegar

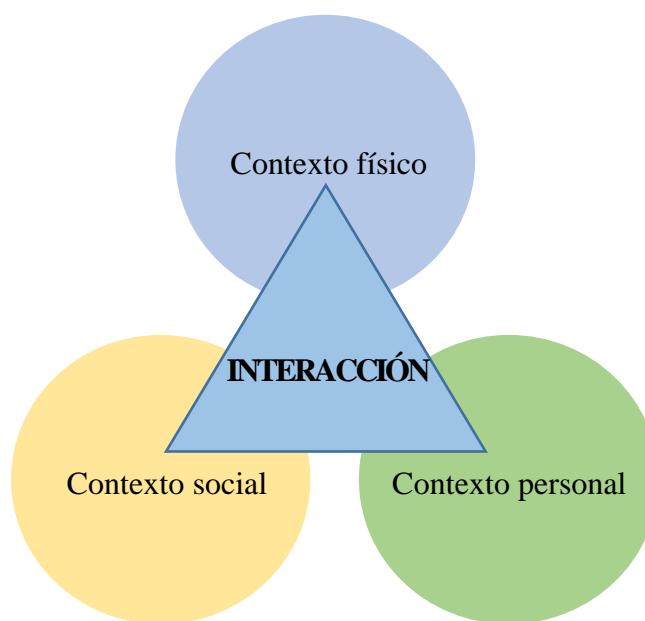
a construir una propuesta de educación no formal para procesos mediadores en contextos culturales y patrimoniales.

Vanegas, Malvaez y Joglar (2012) citan a Falk y Dierking (2000) en alusión a al planteamiento de una forma contextual de aprendizaje dentro del cual el entorno físico es uno de los principales aspectos al momento de establecer un diálogo edu-comunicativo en un museo. Así, se relacionan contextos subsiguientes desde donde se tienen referentes de información que influyen en la manera de asimilar lo aprendido en el espacio museístico.

Variables como la formación escolar, la familia, la cultura, referentes cognitivos recientes, afectan en el proceso de aprender al momento de vivir la experiencia de una visita al museo, pero se parte del hecho de que lo que primero se fija en el recuerdo del visitante es el aspecto físico del espacio al que llega. Esta actitud de apertura, o no, a un nuevo conocimiento refuerza en relación a la dinámica participativa con que se presente un proceso mediador, en el caso de ser aplicado; caso contrario la experiencia se vuelve contemplativa, poco pedagógica, pero sigue de alguna manera priorizando el estímulo de aprendizaje a través de lo físico, de lo visual.

Luego del contexto físico, veamos que el contexto social y el contexto personal son los que dinamizan una experiencia interactiva para un aprendizaje. Si bien los autores no hacen relación a la mediación, se puede inferir que el proceso mediador es el que genera una interacción de mejor calidad fortaleciendo lo que se aprende; aun así, al momento de analizar los contextos se observa que siempre sucede un diálogo, aunque mínimo, entre el visitante y el espacio visitado.

**Figura 3: Modelo contextual de aprendizaje de Falk y Dierking (2000).**



*Elaboración propia (2022)*

Por otro lado, por el aspecto de la comunicación, de manera general se puede inferir un modelo básico de comunicación donde el museo es el emisor que genera el proceso comunicativo, identificando un canal óptimo para su mensaje esperando que el público lo decodifique eficazmente para comprenderlo y en el mejor de los casos se produzca una retroalimentación (Santos, 2012) y así suceda una interacción con la variación de roles.

Se podría asumir que con la dinámica descrita ya se tiene un flujo de relacionamiento entre el público y el espacio museístico, pero lo implícito no es detonante para la acción, y además de que no se están considerando otras variables que pueden ocasionar ruido comunicacional en lo planteado en el párrafo anterior.

Lo contextual es un recurso que agrupa algunas variables que aportan dentro de los procesos educativos, como ya se mencionó, y por lo tanto también tienen mucha relación con lo comunicativo, de ahí que tener claro el contexto es vital al momento de producirse el evento comunicacional que, siempre estará acompañado de algún matiz educativo.

La contextualización, para Bateson (1979) tomado de Rollong (2019) en relación a la comunicación, se la puede entender como una referencia social, de ahí que su modelo

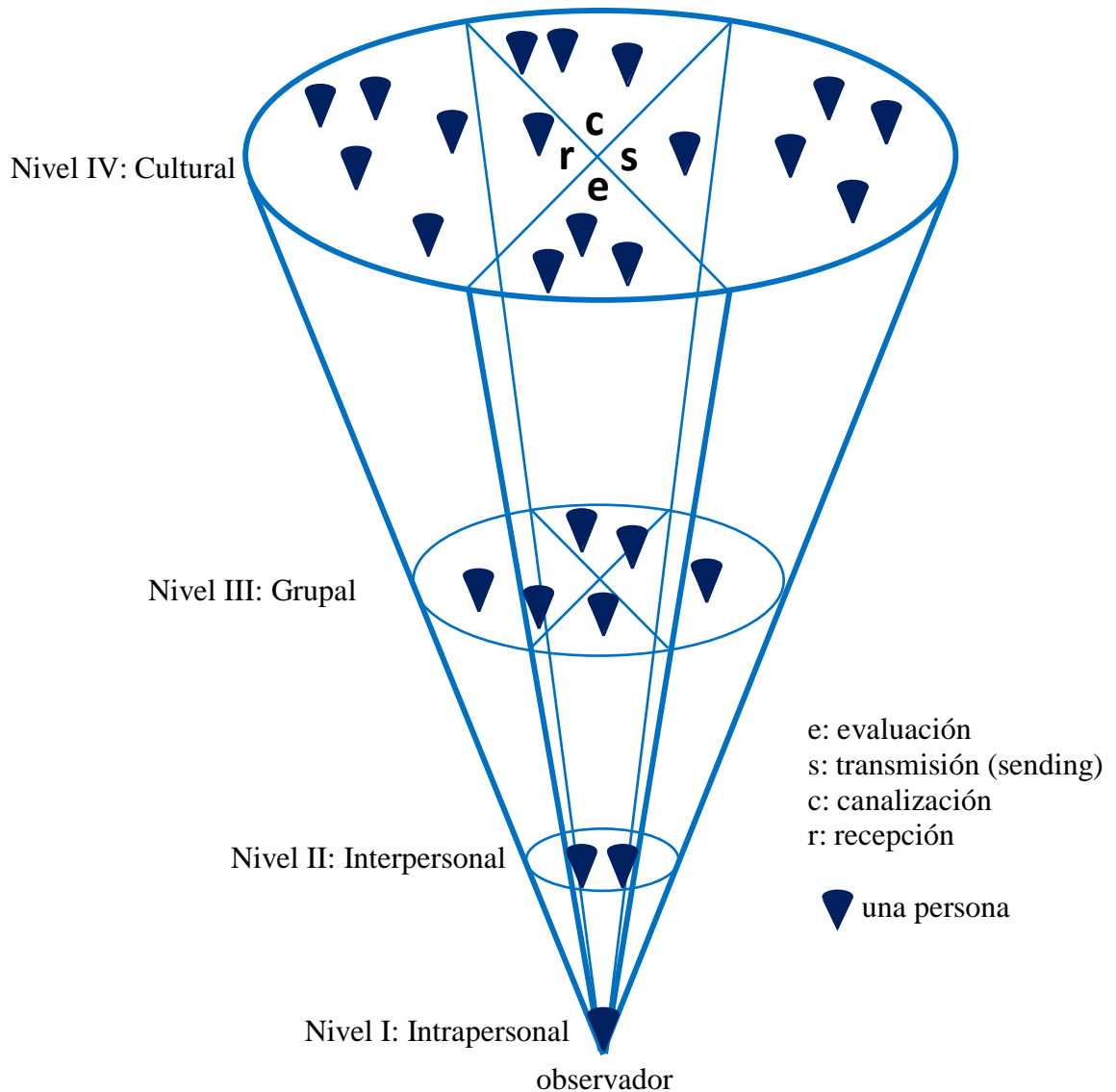
comunicativo se centra en las relaciones humanas, de donde se desprenden cuatro niveles de interacción, que van de lo intrapersonal a lo cultural.

De carácter sistémico, el modelo comunicacional planteado evidencia la interrelación e interdependencia que existe entre los miembros de una sociedad (sistema), así el primer nivel al que se hace alusión en el párrafo anterior corresponde a lo intrapersonal, donde el individuo es el centro de la comunicación en el que se reconoce como único y propio; el segundo nivel corresponde a lo interpersonal, en el que se ejecuta un proceso comunicacional básico dentro de un círculo de interacción relativamente familiar.

El tercer nivel es el grupal, en el que los mensajes y las retroalimentaciones suceden con un dinamismo más especializado a manera de roles sociales. Y el cuarto nivel, el cultural, es el que alude más a los contextos pues aquí intervienen las variables que se presentan dentro de aspectos como: religión, creencias, costumbres, tradicionales, moral, etc.

A través de estos niveles suceden actos de transmisión de mensajes, los mismos que son difundidos a través de varios canales, recibidos y evaluados en un ciclo constante y fluido, donde lo intrapersonal es un punto de referencia que está en permanente diálogo entre lo interno y los estímulos de información externa.

**Figura 4: Modelo de comunicación de Ruesch y Bateson.**



*Fuente: Ruesch y Bateson (1951)*

Conjugada la educación, desde la perspectiva del aprendizaje; y referido un modelo de comunicación en función de una sistémica cultural, se tienen mayores insumos para profundizar en el estudio de la educación no formal en mediación en contextos culturales y patrimoniales.

En base a ello un espacio museístico de por sí puede entenderse como un territorio de mediación comunicativa, pues exige que el acto de entregar información, a través de una muestra o exhibición, no sea solamente una acción de transmisión de mensajes, si bien estáticos, la motivación a discutir sobre lo percibido en la mencionada entrega provoca el apareamiento de tensiones que decantan en diálogos de naturaleza espontánea que generan

un flujo de interpretaciones en relación al tema que se esté presentando en el contexto del museo.

Este diálogo o conjunto de diálogos constituyen, a decir de Escandón (2020, pág. 51) el acto de recrear la realidad como una de las funciones comunicativas de los museos, produciendo todo un sistema comunicacional básico donde se pueden distinguir pautas en relación a la construcción de un discurso en relación a una sintaxis, semántica y pragmática que le genere una identidad al espacio museístico.

La mediación por lo tanto es un proceso latente en un museo, en el que la información que emiten los objetos o discursos visuales son interpretados por la mirada humana, revalorizados y resignificados, para luego darles una cierta funcionalidad en base a los contextos. Hay un flujo edu-comunicacional también implícito en estos diálogos.

Así también, la mediación integra ejes educativos y comunicativos por el hecho de ser vinculante, como un ecosistema en el que, de manera general, existen enfoques de educación que se sintonizan con lineamientos específicos de comunicación para desarrollar un aprendizaje especializado, no formal.

Al mencionar educación y comunicación como elementos estructurales de la mediación, se hace alusión a una dimensión cultural que tiene que ver con el contexto en el cual se ejecuta el acto mediador (López, 2015, pág. 43) y que influye en la significación que conlleva el proceso de acercamiento al conocimiento de un espacio museístico y de la experiencia que se vive en este sitio.

Para el caso de lo cultural destaca además el aporte de Hooper (1998, pág. 190) al señalar una relación directa entre educación y ocio pues suelen ser causales recurrentes de las visitas a los museo, pues hay un proceso permanente de asimilación de información que se presenta de manera directa en estos espacios, además de que al momento de estar óptimamente gestionados, se los distingue como territorios divertidos donde se aprende de forma placentera.

Brenholt (op.cit., pág. 79) añade un componente de investigación, ligado a la educación y que es transversal a la comunicación, lo que genera “meta reflexiones” en base a la temática

mediada, el espacio donde se realiza la mediación y los actores mediadores y mediados, que intervienen en un museo.

Educación va de la mano con investigación, la misma que, en conjunto con la comunicación, logra plasmar un mensaje que necesariamente debe estar moldeado en función de los públicos/actores, de tal manera que la mediación sea efectiva; así, el espacio museístico provoca una vinculación social entre la información que se difunde y los objetos que denotan saberes (Núñez, 2007, pág. 193); conexiones necesarias para que la visita a un museo sea aprovechada al máximo y motive la repetición o la recomendación de la experiencia.

La página web de *Espacio Visual Europa* hace una ambientación de fácil entendimiento sobre los procesos de mediación en museos; donde toman como punto de partida una explicación que inicia en lo etimológico denotando sinónimos como intercesión y conciliación, concepciones que permiten desarrollar una definición más específica sobre el carácter educativo, la responsabilidad y el compromiso vinculador con lo local que conlleva el acto de mediar.

El concepto de forma general, abarca actividades relacionadas con la educación y la comunicación en los museos, con el objetivo de promover un nuevo papel social y más inclusivo de estas instituciones en el marco del paradigma posmoderno y poscolonial (EVE, 2021), acciones que tienen una relación directa con la educación no formal.

El carácter educativo de los espacios museísticos, se establece de forma clara, más allá de un sitio de encuentro social que, provoca la interacción entre áreas del conocimiento y ubica además un relacionamiento comunicacional entre saberes, objetos y públicos/actores, los mismos que van desarrollando cada vez mayores competencias de reconocimiento e interpretación de estos territorios, de tal forma que exista una fijación cognitiva significativa en esta acción de conectar lo que se ve con lo que se sabe o conoce. (López & Vidargas, 2015).

Un/a educador/a de museos, bajo ciertos parámetros de dinámica didáctica y comunicacional, que vendría a ser como una definición general de un mediador o mediadora, involucra una atención pedagógica sobre la experiencia del contexto cultural y/o patrimonial,

que debería detonar el desarrollo de procesos de interpretación, reflexión y diálogo entre el público/actor y el espacio en sí, con el fin de que haya una formación de pensamiento y motivación a la acción a través de la interacción que se presenta en el acto de mediar y el espacio/objeto mediado. A decir de Domínguez y Antoñanzas (2014, pág. 98) con una mediación bien lograda se potencian los vínculos entre la comunidad y los territorios donde los elementos patrimoniales son expuestos y/o exhibidos, no solo como muestra sino como herramientas de acercamiento a la identidad y a lo propio.

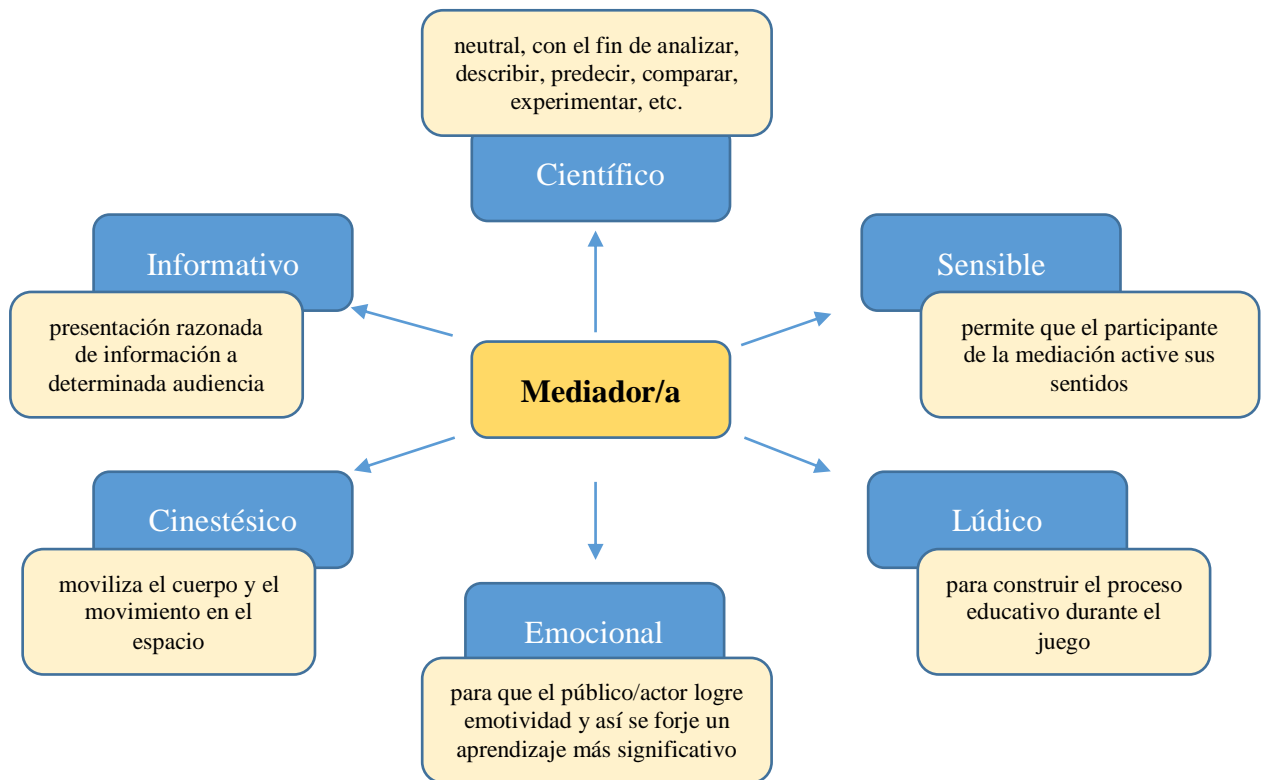
Al respecto, Domínguez y Antoñanzas (op.cit. pág. 106) confronta los términos educación y mediación adaptando los términos a los espacios museísticos, dentro de lo cual lo educativo explora algunas de las variadas intenciones con las que fueron concebidos desde sus inicios los museos, y desde lo mediador, si bien hay procesos formativos, lo que prevalece es la acción de lograr un enlace y un diálogo real entre las partes mediadas.

Destaca también, dentro de lo formativo en la mediación un fortalecimiento de procesos de valorización de los patrimonios culturales bajo un contexto sociocultural y natural (Vásquez, op. cit. pág. 11) donde se logra una interdisciplinaria que genera un carácter de institución de permanente servicio a la comunidad.

En base a ello, el acto mediador requerirá un conocimiento de la manera cómo funciona el ente educativo institucional y la dinámica de acción del espacio museístico y con ello se establecería un puente efectivo de aprehendizaje de los conocimientos dentro del sistema edu-comunicativo centrado en la mediación (Fernández M. , 2003).

En el Espacio Visual Europa se habla de algunos enfoques con los que el/la mediador/a debe ejercer su accionar:

**Figura 5: Enfoques de mediación.**



*Fuente: Sinicyna, 2017, p. 72. Tomado de EVE (2021)*

El/la mediador/a en su actividad de mediación debe incluir ejes de diálogo y reflexión con el público/actor que integren enfoques que parten de lo informativo, como proceso comunicativo general de interacción social, en el que se encaje también el componente científico que propenda a la reflexión-investigación; así como también lo pedagógico, dentro de lo que consta lo cinestésico, lo sensible, lo emocional y lo lúdico; de esta manera se constituye un conjunto efectivo de sub-experiencias que engloban a la experiencia total como una vivencia en la cual se ha logrado un enlace cierto con el espacio y un pensamiento crítico sobre la temática que provoca el museo y sus posibles encuentros y desencuentros con el contexto en el que se desarrolla.

El proceso mediador, por lo tanto, debe proponer la reflexión más allá de la contemplación para la acción enfocada en perspectivas contextualizadas hacia un fortalecimiento y valorización de los legados sociales, desde la base comunitaria hasta la integración holística de los patrimonios locales, pensando en su afectación en relación con los referentes globales.

## 2.4. La figura del Mediador

La mediación cultural está considerada como un recurso necesario para la interacción humana entre interlocutores de diferentes contextos sociales; así por ejemplo Venables et. al. (2021, pág. 27) manifiestan la importancia de mediar en temas de migración, que en si, no excluye o cultural, sino que adquiere un trasfondo intercultural donde la comunicación y la traducción son las principales tareas para un intercambio de información relevante ayudando a generar confianza.

Para el caso de la mediación cultural en museos populares, es similar con la diferencia de que la traducción se transforma en una suerte de interpretación, donde la comunicación está dinamizando un acto pedagógico en el cual la confianza que se evoca provoca un aprendizaje en las personas que están visitando el espacio museístico.

FACTORIALab Factoría de Arte y Desarrollo, situada en España (Madrid y Málaga), empresa dedicada a la capacitación profesional en temas culturales, refiere las habilidades y competencias del mediador cultural, mencionando lo siguiente:

Un buen mediador cultural se distingue por su buena predisposición hacia el público y por saber amoldarse a los distintos perfiles que se le pueden presentar. Ante todo, debe ser un buen comunicador, generando empatía, pero sabiendo llevar las riendas del grupo. Su premisa debe ser la amabilidad, la simpatía y la capacidad de adaptación a las distintas necesidades del grupo. De su profesionalidad dependerá en gran medida que muchos de los visitantes repitan y recomienden la experiencia (FactoríaLab, 2022).

Se resalta la actitud y la aptitud para reconocer al grupo o al individuo con quien se realiza el acto mediador para proceder con buenos recursos comunicativos, a esto se le añadiría la seguridad que debe proyectar al compartir su conocimiento y la didáctica para no generar dudas ni vacíos en los públicos/actores; la motivación a retornar al espacio museístico y que se promocióne a través de las visitas depende en gran parte de la mediación.

En la página web del proyecto “La paz se toma la palabra”, del Banco de la República de Colombia (2022), se habla de la red de mediadores culturales en que se aprecia que

mediador es una persona que tiene la vocación y el talento para animar espacios de diálogo, de intercambio y de aprendizaje en su comunidad.

Presentan además un relativo perfil sobre lo que se espera de un mediador cultural:

**Tabla 4: ¿Qué se espera de un mediador cultural?**

<p>¿Qué se espera de un mediador cultural?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que promueva la creación de vínculos entre diferentes actores de una comunidad.</li> <li>- Que trabaje con públicos específicos y en diferentes niveles de complejidad.</li> <li>- Que contribuya a la divulgación, uso y apropiación del baúl de herramientas físicas y digitales del proyecto cultural.</li> <li>- Que apoye la formación e integración de nuevos mediadores.</li> <li>- Que produzca nuevos contenidos: textos, imágenes, videos.</li> <li>- Que participe activamente en los canales de comunicación.</li> </ul>
--	---

*Fuente: Banco de la República de Colombia (2022)*

Por lo que a partir de esta tabla se observa que un mediador cultural debe ser un dinamizador social, activo, que tiene competencias pedagógicas y digitales bien desarrolladas, motivado a la innovación y siempre aportando información en los canales de comunicación.

La Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid, en su texto “Rehacer Expandir la Mediación Cultural”, destacan las nuevas estrategias para establecer diálogos más cercanos entre disciplinas que interactúan con personas para buscar un espacio de trabajo común, como por ejemplo el nexo que se da entre la facilitación de grupos, la mediación cultural y el mundo del diseño colaborativo (AMECUM, 2021).

Con esto se reitera el carácter transdisciplinar con el que se debe gestionar una estructura formativa en mediación, pues la realidad de la interacción entre personas exige estar en sintonía con varias disciplinas para el entendimiento humano.

Al respecto de la AMECUM, en una entrevista que la realiza TeamLabs (2019), página web de servicios educativos, a miembros de la asociación destaca que lo importante de la mediación es poner en valor los conocimientos de las personas que están participando, y facilitar que se genere un debate y un espíritu crítico.

Dentro del campo específico de cultura y patrimonio, en el tema de museos, Zepeda (2014), hace un detalle de las acciones, tareas o funciones que cumplen los mediadores para guiar a los visitantes en sus procesos de aprendizaje en el museo:

**Tabla 5: Funciones que cumplen los mediadores.**

<b>El rol del mediador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona estímulos, los organiza y agrupa según la meta específica de la mediación.</li> <li>- Establece y desarrolla estrategias educativas de comunicación para entablar diálogos e interacciones.</li> <li>- Facilita oportunidades de aprendizaje contextualizadas.</li> <li>- Informa a los visitantes de las herramientas didácticas que existen a su disposición.</li> <li>- Resuelve dudas con respecto al contenido expositivo del espacio y su utilidad específica para el visitante y sus necesidades.</li> <li>- Conoce las necesidades de los visitantes.</li> <li>- Construye, junto a otros recursos mediadores (herramientas museográficas, espacio, etc.) y los visitantes.</li> <li>- Valora la mediación sin interferir en la apropiación individual del conocimiento.</li> </ul>
----------------------------	---

*Fuente: Zepeda (2014)*

La figura del mediador, en razón de lo expuesto se presenta como un nexo efectivo entre el espacio museístico y su público/actor, de tal manera que la visita trascienda a un aprendizaje motivado hacia la generación de una experiencia que replique nuevas enseñanzas de manera bidireccional (hacia el mediador y hacia el visitante). El proceso de mediar requiere además una actitud constante de servicio, de actualización de conocimientos y de innovación.

La mediación, como acto de vinculación entre los visitantes y un espacio museístico, forma parte de un circuito interdisciplinar y desde el cual, con el discurso especializado ya desarrollado y construido, se evidencia la interacción presente y permanente entre educación, comunicación y museología, acercando a los públicos/actores y a la comunidad de manera más significativa al contexto social, temporal y cultural.

## **2.5. Educación Patrimonial**

A partir del mes de noviembre de 1972, luego de realizada la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, de la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se establecieron de manera formal definiciones y conceptos sobre términos que resultaban de amplio uso dentro del campo del patrimonio a nivel global, en un intento oportuno de homologar las acepciones sobre el tema y así estructurar de manera clara el documento del convenio, el mismo que ha servido de base para la generación de políticas de protección, mantenimiento y gestión de espacios, sitios, productos y legados, que son considerados como patrimoniales, en los diferentes territorios del mundo.

Dentro de los aspectos más importantes de la convención se determinó que urgía alentar a las naciones a garantizar la protección de los patrimonios a través de estrategias de comunicación, educación, investigación, formación y sensibilización del público; así surgió el concepto y término de: Educación Patrimonial.

Como lo menciona la UNESCO (2014) el patrimonio constituye el “capital cultural” de las sociedades contemporáneas, por lo que este acto de valorización de la cultura estimula la estructuración de un currículo especializado, como un reflejo del permanente evolucionar de los comportamientos sociales y de sus imaginarios, frente a la acción humana local, regional y global; todos ellos procesos de convivencia social que van generando nuevos legados, los mismos que tienen el potencial de ir definiendo espacios museísticos como territorios de estudio, investigación y transferencia de conocimiento e identidades culturales.

La alusión del potencial del patrimonio como ente pedagógico sugiere el fortalecimiento de las condiciones socio-económicas de su área de influencia, favoreciendo mejoras al estilo de vida de la comunidad propietaria de su legado, pues este, al estar formado y guiado por el contexto de sus propios individuos, provocará una identificación y un sentido de apropiación que será vigorizado a partir del conocimiento de lo que ha sido, en la convivencia continua y proyectándose prospectivamente como producto de los saberes que están en constante recreación dentro de lo comunitario.

Hay una relación entre educación patrimonial y la experiencia museística en base al hecho de que, al hablar de lineamientos educativos especializados en patrimonio cultural, uno de los territorios donde se pone mayor énfasis es precisamente en los museos (Zabala y Roura, 2006, pág. 252), pues constituyen el espacio en el cual se produce el encuentro discursivo, descriptivo, técnico y social entre el legado y el conjunto humano que ha

heredado aquellos elementos históricos, creativos y naturales que pueden ser tangibles o intangibles; este experimentar no se reduce a un entorno cerrado físicamente, de tal forma que la delimitación se abre hacia los espacios museísticos, con lo que se plantean varias posturas dentro de lo que se considera un museo, de manera básica, con la posibilidad de generar nuevas concepciones del término.

Desde el punto de vista institucional internacional se distingue el Programa Mundial de Educación Patrimonial, implementado en 1994 por la UNESCO, que permite tener una referencia a manera de pautas de contenidos y en cuya página web se encuentran documentos técnicos (guías y catálogos), entre los que destacan un Paquete de Materiales Didácticos para Docentes; se hallan también una sección de foros, acceso a una breve producción audiovisual temática y referencias a procesos de formación para docentes en comunicación para el patrimonio, además de un área destinada a los voluntariados.

Esta postura general, determina lineamientos generales en educación patrimonial que podrían ser tomados como base para la contextualización de los procesos educativos desde perspectivas museísticas locales y específicas. Es por ello que, al hacer una revisión de los procesos formativos inmiscuidos dentro de espacios museísticos, se tiene una relación evidente con la experiencia del visitante en sí, lo que constituye un indicador de percepción del aprendizaje dentro de un territorio patrimonial con el cual se ha tenido una experiencia que induce a profundizar más en el conocimiento de estos sitios y de la función con la que cumplen, ya sea dentro de sus discursos patrimoniales o también en sus muestras, exhibiciones y acciones culturales.

Para el caso del territorio latinoamericano, la convivencia de varios pueblos y nacionalidades con identidad propia, en la que existe un sincretismo cultural de mestizaje, evidencia un componente creativo vasto que surge desde sus bases comunitarias y genera nuevos patrimonios para la sociedad; estos legados se agrupan en espacios, ya sean abiertos o cerrados desde los cuales su exposición a la comunidad se convierte en un elemento de muestra que, bajo lineamientos técnicos, conforman territorios museísticos, donde se visibiliza un ciclo: formación – aprendizaje – aproximación museística (Camacho, 2010, pág. 11), que establece un eje de educación patrimonial, bajo contenidos museísticos y museográficos con matices técnicos que promuevan dinámicas de investigación dentro del contexto formativo.

Al considerar el hecho social de los acuerdos de la comunidad y la generación permanente de legados, se observa un carácter holista que potencializa el valor de los patrimonios culturales; esta realidad social aporta con contexto para la construcción de la propuesta de educación no formal, evocando valores propios, tal como el hecho de estimular el respeto y aprecio por el patrimonio cultural y natural, tal como consta en la Convención de la UNESCO de 1972; compromiso que se reitera en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, de 2003, donde se habla de manera más específica sobre “educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades, (...) programas educativos y medios no formales de transmisión del saber”, con lo que, si bien no se manifiesta de forma explícita el término “educación patrimonial”, las instituciones públicas y culturales, de varios países, han realizado estudios sobre el tema y han generado una documentación que avala la necesidad y utilidad de conocer el patrimonio a partir de la educación. La Unión Europea tiene desarrollados diversos programas, como EUROMED, siendo reconocida España como país emergente en educación patrimonial, y en el resto del mundo se considera también a Latinoamérica como emergente en este campo, siendo los países más avanzados: Brasil, Chile, Argentina y Colombia (Fontal, pág. 423)

Con ello se determina que, actualmente existe una vasta bibliografía sobre tendencias y aplicaciones de este campo emergente de la formación en patrimonios que permiten una apropiación más fortalecida de los legados de un pueblo o comunidad.

Para establecer un referente de ejecución de procesos formativos a nivel de museos populares, se realizó un acercamiento a varios espacios a nivel del continente americano, donde se incluye una estancia de investigación, a través de lo cual se estudió y analizó cómo se maneja el tema de educación en patrimonio y la manera en la que se puede percibir un aprendizaje en la comunidad.

Uno de los sitios que nos concierne al respecto es el Museo de Arte Popular Americano (MAPA), en la ciudad de Santiago; creado en 1943 y regentado por la Universidad de Chile cuya misión original está estrechamente ligada a la investigación y en ese sentido a la construcción de una reflexión que, desde las exposiciones y publicaciones periódicas, logre describir y valorizar la originalidad que el arte popular le otorga al patrimonio cultural de todo el continente. Su eje formativo está ejecutado por la coordinación de extensión y vinculación con el medio a través de su producción documental, desarrollo continuo de

talleres, foros y conversatorios, así como de herramientas pedagógicas aplicables dentro del espacio museológico. Para el caso de publicaciones están aquellas que han sido elaboradas a partir de alguna de sus muestras o colecciones, así como también de investigaciones realizadas por medio de proyectos ganadores de fondos concursables; otro ejemplo está en los cuadernillos educativos con la colección “Lleva el MAPA a tu hogar”, que permiten de manera didáctica elaborar réplicas de piezas patrimoniales. Con todo este bagaje pedagógico el museo además cumple la notable función de acreditación de los artesanos, en acuerdo con el Consejo Nacional de Cultura de Chile, constituyendo un elemento de validación de aprendizajes que sirve de referente de educación no formal desde un contexto museístico.

Otro espacio museístico que cabe destacar es La Casa del Mendrugo, ubicada en el centro histórico de la ciudad de Puebla, en México, creada en 2014 a raíz del encuentro de una osamenta y varios restos arqueológicos en las bases del edificio del siglo XVI en los que se encuentra ubicada en la actualidad, siendo el entierro prehispánico más antiguo de esta ciudad, lo que cambió su historia pues se aseguraba que fue fundada en un espacio baldío. Con las primeras muestras de cerámica del entierro y otras figuras prehispánicas que se trajeron desde Oaxaca, se estructuraron tres colecciones que son las que están actualmente en una exposición permanente. En cuanto a lo formativo existe una agenda permanente de capacitaciones, bajo la dinámica de talleres, en los que la temática está centrada en el Patrimonio Cultural tomando a su centro histórico como punto de partida para el aprendizaje, el mismo que se complementa con un personaje mediador que fue concebido a partir de las excavaciones: Chuchita, la recreación de una habitante de la zona, de hace 3500 años, integrante icónico del museo que incluso tiene una animación y página en Facebook, a través de la que consigue una interacción con usuarios de la plataforma y navegantes de internet en general.

Destaca además un espacio museístico especializado en vida y obra de un personaje de renombre para la educación en Ecuador: La Casa de Juan Montalvo, que fue construida en 1827, en la que se encuentra el museo y el mausoleo de este insigne ambateño. Para este caso, los procesos de educación están relacionados la gestión y difusión de la cátedra de La Ambateña y la cátedra Juan Montalvo. La Ambateña fue acuñada por el poeta ambateño Don Pablo Valarezo quien fue uno de los directores del museo, y acuñó el término para identificar a todo aquello que es Ambato (ciudad capital de la provincia de Tungurahua), sus raíces culturales, para que las nuevas generaciones conozcan a todos aquellos ilustres que

prácticamente han configurado el nombre y el rótulo de ciudad cosmopolita y culta. Para el tema de la cátedra Juan Montalvo, en cambio se abordan los temas relacionados a la vida, obra y al pensamiento de Juan Montalvo. Es importante señalar, que en el año 2017 se logró reimplantar la cátedra como única que existe para colegios secundarios a nivel nacional; esto significa que maestros y estudiantes, tienen la obligación, durante un año, de entrar en el espíritu montalvino y estudiarle desde dos vertientes: la del castellano y la literatura, como un verdadero maestro del idioma y de la sátira, y desde los estudios sociales puesto que Montalvo fue el creador e ideólogo del Partido Liberal en el Ecuador.

En este detalle de procesos formativos en espacios museísticos también destaca el peruano Canal Museal, creado en 2017 y que funciona de manera virtual como un proyecto de curaduría, de edición de libros relacionados con arte y patrimonio, de museografía y de difusión, a través de audiovisuales, de propuestas museológicas y patrimoniales; pues a decir de sus creadores, se identificaron actividades culturales que son sumamente efectivas desde las redes y que generan un público/actor para la cultura, siendo esa su principal motivación como espacio de divulgación del legado cultural para poderlo difundir a través de plataformas virtuales propias. Como carta de presentación tiene su propio manifiesto en el que evidencia el carácter formativo al hacer hincapié en que un museo debe generar aprendizaje y a la vez: divertir, como un permanente acto de difundir el patrimonio sin ningún tipo de exclusiones.

Se resalta la educación patrimonial inmersa en todo espacio museológico, pues haciendo una analogía la didáctica está en los elementos de exhibición y su museografía, la pedagogía está en el discurso con el cual se presenta la muestra, y el concepto de patrimonio en sí es el que debe estar inmiscuido y reforzado de forma integral y transversal en todo el proceso de creación y montaje de lo que se quiere presentar por cada temporada.

La educación patrimonial, por lo tanto, surge, desde la base comunitaria a través de elementos naturales, simples, básicos, habituales y cotidianos, es decir, a partir de una sistematización de la coexistencia social y del objetivo común de visualizar el aporte en información, conocimiento y experiencias vitales, que nacen desde las convivencias humanas; de manera específica aludiendo a costumbres, tradiciones, legados y patrimonios.

En resumen, a través de la educación patrimonial tiene sentido la cualidad indiciaria, selectiva y dominante, de la mirada de una comunidad hacia sus legados, una visión que no está estructurada ni por la museología, ni por el saber especializado en arte y las culturas populares, ni por las técnicas de restauración y conservación, ni por la ciencia de la antropología, sino por un “saber”, que evoluciona, que se alimenta de más saberes, de forma sistemática, adquirida y ejercitada en la práctica de la convivencia social.

La convivencia, como una acción de aceptación de las culturas para su enriquecimiento mutuo desde el aporte de sus costumbres y rutinas vitales, se antepone al capitalismo global en relación a un multiculturalismo, “esa actitud que, desde una suerte de posición global vacía, trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como "nativos", cuya mayoría debe ser estudiada y "respetada" cuidadosamente, según Jameson (2008); y es precisamente esto lo que se debe evitar dentro de un proceso educativo patrimonial enfocado desde lo popular.

## **2.6. Modelos educativos y educación no formal**

Al hablar de modelos educativos, Tünnermann (2008) hace una descripción amplia sobre lo que se entiende como tal al indicar que es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo (p. 15); es decir es el alma de la entidad que refleja la identidad de su accionar.

Para Fresán et al. (2017) el modelo educativo contribuye a precisar elementos de identidad, a definir esquemas efectivos de atención a los alumnos, a elegir los mejores enfoques y enriquecer los programas educativos (p. 28), lo que denota un vínculo importante para desarrollar entre los docentes y los contenidos que van a ser impartidos proyectando una nueva realidad para el estudiantado que lo trascienda.

En relación al patrimonio cultural, a los legados sociales, que determina la temática de esta investigación alusiva a los museos, Ortiz (2013) señala un modelo educativo es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta,

diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta (p. 70).

Un modelo educativo, en resumen, abarca el espacio donde se desarrolla la institución educativa con toda su proyección pedagógica, que puede enfocarse en varios de los componentes del ciclo de enseñanza- aprendizaje, sean estos los contenidos, los contextos, los docentes, los dicentes, e incluso en los resultados; pero que además se constituye a partir de la construcción de un legado histórico que permite afianzar la identidad de la comunidad de conocimiento que lo pondrá en práctica.

Como complemento al tema de la educación no formal, la determinación de un modelo educativo no formal conlleva la reflexión sobre diferentes posturas que pueden encontrarse en relación a procesos formativos que se llevan fuera del sistema escolarizado y que permiten una enseñanza más abierta, menos jerarquizada y especializada. En base a ello, se tienen varias posturas que se han desarrollado desde miradas alternativas de instrucción, pero que también han podido adaptarse a lo formal.

Los procesos de enseñanza habituales, de aula, donde el profesor imparte conocimientos en una relación vertical y jerarquizada, donde por lo general la educación se encuentra dirigida a la obtención de un título, corresponden a situaciones enmarcadas dentro de la educación formal; aquella que va desde la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad, que es “altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructura” (Sirvent et al., 2006, p. 3). Ante esta producción ‘industrial’ de conocimientos en función de repetición de ciclos, surge de manera emergente la educación no formal.

La denominación de ‘no formal’ no deslegitima la calidad de la educación ni tampoco le reduce la valoración que de por sí se mantiene dentro del ciclo de enseñanza-aprendizaje; más bien ha sido adoptada en contraposición a lo formal dando a entender que esta tipología educativa se libera de lo institucional, cronológico y jerárquico. Mariño y Cendales (2004, pág. 10) relacionan a la educación como parte de un engranaje social por lo que el aspecto no formal puede funcionar de manera simbólicamente compensatoria para quienes no han tenido acceso a la formal. Esto deviene en el carácter especialista (que especializa) de la

educación no formal donde el requerimiento prioritario es la capacitación sobre una actividad puntual.

La educación no formal, como actividad formativa es aquella que se ejecuta fuera de la estructura del sistema formal (VIU, 2015); actualmente se la relaciona con expresiones tales como: educación permanente, extracurricular, educación abierta y todo tipo de capacitación que se lleva a cabo de forma externa a lo escolarizado (Muñoz R. , 2021).

Como educación marcada por constantes hegemónicas, la educación formal impone un horizonte ético-político para la continuidad de un sistema formativo globalizante, que aunque constantemente evolucione en información, recursos y conocimientos, no deja de funcionar bajo el paradigma de escuela, colegio, universidad, posgrado; en cambio, retomando a Mariño y Cendales (op.cit. pág. 11) la educación no formal, en cambio tiende a la inclusión y al empoderamiento de los sectores con los cuales y por los cuales se realizan las actividades educativas, así como también a la especialización de los conocimientos en función de temáticas específicas y más a corto plazo.

Elías (2018) presenta una tabla en la cual se puede apreciar una breve recopilación sobre definiciones de educación no formal:

**Tabla 6: Definiciones de educación no formal.**

AUTOR	DEFINICIÓN
Portal de Educación No Formal de la UNESCO (2012)	Educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.
Luján Ferrer (2010)	“... conjunto de procesos, medios e instituciones, específica y diferencialmente diseñados, en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (pp. 101-102).

AUTOR	DEFINICIÓN
La Belle citado en Torres (1995)	“Cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del marco del sistema formal con el objeto de ofrecer tipos selectos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población...” (p. 20).
Ponce de León (1987)	<p>“No formal sistemática. Proceso educativo flexible en el cual la planeación y los objetivos se diseñan para que se adapten a las necesidades específicas de los educandos. Se caracteriza por ser, al mismo tiempo, sistemática y flexible.</p> <p>Puede desarrollarse en el subsistema escolar o en el extra escolar” (p. 61).</p> <p>“No formal asistemática. Se refiere a las actividades educativas y culturales que se generan espontáneamente en la sociedad...” (p. 61).</p>

*Fuente: Elías, 2018.*

La UNESCO hace referencia a un proveedor de educación que genera un producto como complemento a lo formal, mientras que Ferrer habla de explícitos objetivos de instrucción; La Belle reitera lo externo de este tipo de educación en relación al sistema formal resaltando lo selecto del aprendizaje dirigido a subgrupos particulares de individuos, a lo cual Ponce de León resulta más integral al manifestar el carácter sistemático y flexible de esta educación, así como su adaptabilidad a las necesidades específicas de los educandos.

Una comparativa entre educación formal y no formal la realiza Muñoz (op. cit.) a través de la siguiente tabla:

**Tabla 7: Diferencias entre educación formal y no formal.**

EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL
Utiliza espacio educativo: la escuela.	El espacio educativo es diversificado, comunidad, empresa, escuela y otros.
Es graduada y tiene prelacones.	No responde a grados ni prelacones.
Otorga títulos al terminar sus niveles.	Puede o no otorgar certificados.

<b>EDUCACIÓN FORMAL</b>	<b>EDUCACIÓN NO FORMAL</b>
Tiene un profesional de la docencia, en quien recae la instrucción.	Recurre a toda una gama de especialistas que se desempeñan como instructores.
Sus contenidos responden a contextos globales y a necesidades mediatas.	Sus contenidos responden a contextos locales y a necesidades inmediatas.
Sus estructura es mucho más compleja en cuanto a organizaciones y personas.	No requiere de una organización compleja para su funcionamiento.
Utiliza programas fijos.	Los programas varían de acuerdo con las necesidades.

*Fuente: Muñoz (2021)*

En esta comparativa diferenciadora, se debe apreciar el condicionamiento de lo formal a contextos globales y necesidades mediatas, todo lo contrario, a lo no formal donde destaca lo local y lo inmediato, ajustándose además a las necesidades formativas del momento y del entorno.

También cabe señalar que, de la diferencia visible que existe entre la educación formal y no formal, además se reconoce la permanente acción de aprendizaje que se produce en la vida cotidiana en experiencias propias, que corresponde a lo informal; así, estos tres tipos de formación se constituyen en parte de la integridad de asimilación de información que acompaña a los individuos durante sus procesos de construcción de conocimientos.

La educación centrada en las aulas permite generar competencias generales en función de los requerimientos de la sociedad o de la comunidad donde se desarrollan estos ambientes de aprendizaje formal; el complemento formal e informal, desde la vivencia personal, son aportes que vigorizan lo aprendido.

Lo comunitario forma parte del planteamiento de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales pues es la base desde donde se generan los saberes, que luego se convierten en legados para ser reconocidos como patrimonios culturales; así, las comunidades se visualizan además como actores fundamentales con derechos, lo cual no significa el reconocimiento formal (de parte del Estado), es decir, los procesos comunitarios,

con o sin reconocimiento, han aportado al desarrollo de su historia: identidad y cohesión social mediante su herramienta más poderosa que es la memoria, para contrarrestar el olvido, pues son sabedoras de que sufren un constante embate de la modernidad, que se materializa al ver que lo único que debe ser debatido y estudiado (recordado y rescatado) de su patrimonio cultural es lo que se quiere o se puede monetizar en un mercado.

Esto puede verse como una exclusión, que es la consecuencia de entender que, si se habla de debates y estudios, estos son catalogados en el plano académico y que, si se piensa en la aplicación y desarrollo de políticas públicas, es responsabilidad de los gobiernos. Consecuencia de estos esquemas y del alejamiento de los diferentes sectores sociales y culturales ha sido el entendimiento de que, el Estado, a través de sus instancias en materia de cultura, ha tenido como principal objetivo llevar la “cultura” a los diferentes sectores de la poblaciones en primer término como si fuesen analfabetos en ello, seguido de plantear que es su responsabilidad, como si solo la institucionalidad fuera la única creadora y proveedora de cultura, y finalmente como si existiese una sola cultura y a la cual todos los sectores tendrían aceptar, integrar y ser partícipes de esta.

Yáñez (2019, pág. 95) hace un acercamiento al hablar del “museo de la sociedad”, el mismo que estaría más en sintonía al entendimiento de lo comunitario y popular pues es el reflejo de la comunidad en la que se inserta, de sus costumbres, de sus tradiciones, conceptos culturales e historia. La relación entre la población que conforma la comunidad y el espacio museístico es imprescindible en estos ambientes donde las oralidades tienen un valor patrimonial vinculante a la cohesión de los individuos como un solo conglomerado social.

De ahí que, el carácter de la educación no formal hace referencia a las oralidades ancestrales y su valorización en el contexto actual pues, este patrimonio cultural intangible contiene en su discurso y su transmisión, componentes educativos y de gestión que pueden ser evidenciados y salvaguardados a través de la transferencia generacional.

A través de la oralidad ancestral se forja un patrimonio cultural intangible que surge desde los pueblos originarios de nuestro territorio, que puede ser tomado como recurso educativo para el fortalecimiento de las identidades.

Hay que tener en cuenta que, el saber ancestral-comunitario siempre ha mediado en su “pedagogía” a través de períodos vitales orgánicos para el aprendizaje, es decir, hay momentos del día que refieren a un tipo específico de instrucción y de acción. El retorno a estos momentos de moldeamiento del pensamiento desde la comunidad hacia el yo (y no al contrario) constituye una posible réplica de humanismo ante el inminente poderío de lo contemporáneo.

Educación y comunicación son elementos indispensables que requieren de atención al conformar un modelo educativo que nos lleve a una propuesta de educación no formal en mediación, así López (2015) nos habla de la dimensión cultural que tiene que ver con el contexto en el cual se ejecuta el acto mediador, y que influye en la significación que conlleva el acercamiento al conocimiento de un contexto cultural y/o patrimonial, valorándose como tal la experiencia que se vive en los espacios museísticos en relación al aprendizaje adquirido y también en función del diálogo que se genera entre los públicos/actores y los sitios mediados.

### 3. CONOCIMIENTO EMPÍRICO

La narración como testimonio personal, desde lo biográfico, es pertinente en estudios relacionados con la educación, pues la transferencia de conocimientos está relacionada con la comprensión cognitiva de los docentes y los significados que se tienen sobre los contenidos vivenciales con los que cuentan; así, la experiencia profesional es un insumo de información que aporta a la acción investigativa, incluso dándole con mayor validez ya que se genera desde contextos propios.

La narrativa como enfoque metodológico permite lograr una comprensión significativa entre interlocutores; más allá del contar historias, el relato desde la experiencia, muestra relaciones de procesos activos de convivencia con temáticas específicas, las mismas que constituyen instrumentos de información que pueden ser tomados como relevantes para la investigación.

La instrumentalización que se menciona corresponde a una de las tres grandes ramas a los que se ha hecho alusión en párrafos anteriores, lo que determina su relevancia pues permite al investigador indagar y profundizar sobre los contenidos de vida que resultan específicos como aporte para la temática que se investiga.

En este apartado corresponde señalar la contribución metodológica a partir del recorrido profesional dentro de los campos de la observación en territorio, la educación, la comunicación y la gestión organizacional y cultural, que en sí constituyen ejes disciplinarios de relevancia para el planteamiento de la propuesta a construir.

La observación en territorio corresponde a visitas in situ de espacios museísticos en varios países, situación que permite analizar tanto la mediación como también a procesos mediadores en cada uno de ellos.

A partir de la educación se revisan las estructuras formativas de los procesos educativos en los museos para determinar las que encajen en mediación y que serán el aporte para la ejecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en el cual haya una determinación no formal de resultados de aprendizaje proyectados y/o esperados, así como también las competencias que se quieren potenciar dentro de la perspectiva de currículo que

se estimaría determinar con miras a alcanzar una propuesta educativa no formal contextualizada a entornos culturales y patrimoniales.

El hacer referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje se hace alusión a enseñar lo propio (el patrimonio cultural local, los saberes de la comunidad) y generar un aprendizaje en el cual el visitante logre una aprehensión de información que le sea significativa para su experiencia vital. Este aprendizaje provocará un diálogo que servirá de retroalimentación para dinamizar una nueva enseñanza y un nuevo aprendizaje recíprocos.

Educación siempre va acompañada de comunicación, donde suele iniciarse la interacción a partir de un mensaje general que se transmite y que luego provoca profundizar hasta, de forma ideal, llegar a un diálogo técnico que, especializará en parte lo que se comunica, aunque si es bien estructurado, no provocará ruido al momento de ser transmitido. Puede ser una manera de introducir a los individuos que viven la experiencia museística, dentro de la temática, de manera sutil hasta el punto de lograr un interés cierto en la necesidad de adquirir mayor información al respecto, bajo motivación personal.

La educación patrimonial, fortalece la administración de los legados sociales, vigorizando circuitos de empleabilidad profesional, al integrar disciplinas que avivan el accionar cultural y a la vez, actúan como entes multiplicadores de conocimientos, comportamientos y prácticas, las mismas que permiten una evolución de las culturas, generando nuevos procesos, que a la vez producen dinámicas renovadas, tendientes a considerarse o determinarse como patrimonios.

A continuación, se presenta una recopilación y un análisis de experiencias prácticas que conlleva la presente investigación, las mismas que estructuran elementos de aporte a lo metodológico, que sirve de base para un estudio y reflexión, en el que se determina el estado de la mediación en territorios populares y la mirada que se tiene en función de la interacción entre los visitantes y el espacio museístico.

El detalle de las experiencias se describe y argumenta como un alcance situacional de espacios museísticos determinados que sirven de referencia para profundizar en la figura del mediador y en el estado de la mediación en entornos populares.

### **3.1. Experiencia en espacios museísticos**

De las vivencias experimentadas en espacios museísticos destacan precisamente los elementos mediadores, sean humanos y/o instrumentos de acompañamiento a la información, como herramientas o insumos pedagógicos para lograr un diálogo permanente entre un visitante y el territorio explorado en la visita.

Dentro de este enfoque, se han observado varias experiencias mediadoras a lo largo de varios espacios museísticos en diferentes países. Una de estas experiencias se produjo en la Casa del Mendrugo (México), donde se puede apreciar lo que supone la mediación a través de la gastronomía, pues para su ingreso se debe atravesar un restaurante donde su atractivo cultural se visibiliza a través del museo, y claro, dentro de él se tiene una persona encargada de guiar en forma mediadora; vehiculado todo ello con un relato gráfico en las redes sociales de forma simultánea (que pueden acceder a través de un móvil), donde su protagonista interactúa con los visitantes /seguidores.

El diálogo y enlace visita-museo muestra un ciclo formativo en el que el individuo es interpelado en todo momento por el entorno hacia la apropiación de lo que observa mediante la interpretación cultural que es facilitada por el mediador o la mediadora.

Como espacio museístico general que incluya un museo propiamente dicho, siguiendo con México, se tiene a la zona arqueológica de Teotihuacán, en la que resalta la representación en maqueta de las pirámides y su interpretación, que se encuentra en el museo a la entrada de la zona, lo que sirve a manera de un gran folleto de lo que se está por conocer en todo el conjunto de la ciudad prehispánica.

En este caso el museo es una estructura micro de todo lo macro, incluso podría aseverarse que el museo resulta un territorio mediador para el espacio museístico de la zona arqueológica en la que se encuentran todas las pirámides y estructuras aztecas que conforman a Teotihuacán. Esto como un detalle descriptivo de la experiencia patrimonial que conlleva la priorización por el manejo de elementos de relación que tengan una función directa entre el objeto que se contempla, los discursos explícitos e intrínsecos y la manera en la que se interpreta la interacción para producir un diálogo eficaz que genere aprendizajes, y réplicas de gestión para la generación de nuevos espacios.

Los procesos mediadores por lo general tienden a ubicarse en el ámbito de actividades de guía, en la especialización de una persona encargada de generar un diálogo en el cual se logre un intercambio de información que fije un aprendizaje entre el espacio museístico y la visita. Aquí tomamos otro caso que ocupa en la zona arqueológica de Tula en Hidalgo, México, en la que se presenta una ambientación sobre el espacio a visitar induciendo a comportamientos específicos dentro de la zona para evitar el deterioro de las estructuras, para luego pasar por una feria de productos artesanales de la zona hasta llegar a las instalaciones propiamente dichas. Por lo general en las zonas arqueológicas citadas hay la opción de contratar, o no, un/a guía; algo que sugeriría la implantación de dinámicas permanentes de flujos mediadores, a través de individuos y/o herramientas físicas, que establezcan una comunicación permanente entre el público/actor y el territorio visitado.

Así también en la zona sureste de México, en la península de Yucatán, donde predomina el territorio maya, en zonas tales como Tulum, Cobá, Chichen Itzá y Uxmal, se aprecian dinámicas semejantes de mediación en las que desde el punto de vista comunicativo la interacción con los visitantes se produce a manera de procesos de inducción en los accesos a estos espacios museísticos, en el que además se prioriza lo turístico sobre lo educativo por lo que la percepción de un carácter comercial de la zona arqueológica es evidente.

Algo diferente está presente en la zona arqueológica de Guachimontones, en Jalisco, que destaca por las pirámides circulares que son únicas en la región. En su acceso principal está el museo, en el que hay una descripción visual del espacio y del contexto en el cual vivía la población, así como también elementos de la época prehispánica. La mediación en su interior está presente en el discurso museográfico que presenta el espacio, incidido por personeros que acompañan al visitante de manera pasiva manteniendo cierta distancia para que la visita sea de alguna manera libre. Al ascender hacia la zona propiamente dicha existe la presencia de algunos pocos elementos lúdicos de información que podrían interpretarse como herramientas mediadoras y generadoras de diálogo del público/actor con el espacio, de tal manera que se provoque una interacción comunicativa implícita en la experiencia museística.

En la Ciudad de México, en la parte sur, está la zona arqueológica de Cuicuilco, que al igual que algunas de las otras zonas mencionadas, mantiene un museo descriptivo que permite entender el contexto de la situación de las estructuras en el territorio para luego

provocar una interpretación eficaz de la experiencia de visita. Aquí cabe resaltar la presencia de dinamizadores de la tradición que, sin ser mediadores de forma específica, generan un diálogo con los visitantes para la práctica de actividades ancestrales como por ejemplo el juego del Atlatl que, si bien tiene un trasfondo bélico, el proceso de reflexión incita a reconocer el hecho de algo más allá del conflicto con el enemigo, entendiendo como un encuentro propio de “guerra florida” con el ego. Esta interacción con los públicos/actores produce un interés que va más allá del territorio del espacio museístico, y que provoca al visitante la búsqueda de mayor información o de experiencias cercanas a la temática vivida (como referencia al Atlatl, se puede observar su reglamento en este enlace: <https://xdoc.mx/preview/reglamento-amx-5e8a3db937bfb>)

En el yacimiento arqueológico de Xunantunich, en Belice, cerca del río Mopán y la frontera con Guatemala, la llegada al espacio museístico genera una expectativa al visitante sobre la condición de esfuerzo por llegar al sitio, pues hay que cruzar un tramo por gabarra y luego ascender por un lapso de 30 minutos hasta que aparece el museo donde, también está el carácter descriptivo, contemplativo e informativo que visualiza contenidos para la experiencia de la visita a las estructuras de la zona que, más allá del contexto idiomático (país de habla inglesa en su mayoría), la mediación se presenta de manera implícita en algunas directrices por parte del personal que trabaja en la zona y en la señalética presente.

En una dinámica semejante a la anterior, con un acceso un poco más complicado que, dependiendo del público/actor, puede resultar atractivo o no, está la zona arqueológica de Yaxhá, en Guatemala, donde para llegar al sitio necesariamente debe hacerse o bien en auto alto y de doble tracción para el caso de grupos, o en moto si se trata de una sola persona que hace la visita, por un tramo de aproximadamente una hora de viaje hasta llegar al museo, que determina la entrada al territorio en el que se encuentran diseminadas las estructuras que componen la antigua ciudad prehispánica. El proceso mediador es inducido por el personal que trabaja en todo el complejo y también a través de la museografía y la señalética en la cual se pueden tener referentes históricos y mitológicos de este espacio museístico.

Una zona arqueológica representativa, que a la vez constituye un extenso espacio museístico es Tikal, también en Guatemala, en la que existe la opción de iniciar la visita a todo el complejo empezando por dos museos, uno especializado en cerámica, utensilios y herramientas de la población de aquellos tiempos, y otro de carácter lítico (estelas y altares)

que muestran la historia de la ciudad y la forma en la que se desarrolló hasta ser una de las más influyentes del territorio maya. Luego viene el acceso al espacio museístico en el que se vive la experiencia caminando a través de los caminos por sus construcciones durante unas cuantas horas, que es el tiempo que abarca el recorrido completo.

Concluyendo esta breve revisión de territorios del mundo maya, Copán, en Honduras, como espacio museístico presenta una serie de feriantes en sus alrededores que ofrecen artesanía de la zona. Resalta entre las más importantes ciudades mayas por la cantidad de estelas que en ella se ubican y la calidad de las mismas; además de contener en la Escalinata de los Jeroglíficos, el texto más grande de América en cuanto a este tipo de inscripciones. Aquí el Museo de la Escultura se encuentra en la urbe de la ciudad donde se encuentra el sitio arqueológico, es decir está un poco alejado de las ruinas. Aquí están representaciones de estructuras importantes de la zona arqueológica y descripciones de los detalles que identifican a este pueblo prehispánico como de los más protagónicos de la nación hondureña. Una referencia de mediación efectiva la constituye la réplica en tamaño real del Templo Rosa Lila, a través del cual se provoca en los visitantes la visualización de la estética de Copán denotando la tendencia artística de sus creadores y la cosmovisión en la cual se desarrollaron en relación con los pueblos vecinos.

Más al sur del continente, en Colombia, está el Museo Arqueológico Eliécer Silva Celis como un espacio museístico de sitio, en el que las construcciones de la zona corresponden a la época prehispánica que, habiendo sido restauradas y ambientadas en escenarios de aquellos tiempos permiten al visitante una introspección a la forma de vida que tenían los habitantes de lo que fue en su momento la población que dio origen a lo que hoy es Sogamoso, en el Departamento de Boyacá. Hay elementos mediadores de información que dinamizan la experiencia, tales como la escenificación de los ambientes como se había indicado anteriormente, además del espacio en sí en el que se recalca que es un museo de sitio y que las estructuras son originales con ciertos arreglos y adaptaciones para su conservación y salvaguarda.

En Ecuador, se encuentra el Parque Arqueológico Cerro Hojas Jaboncillo, reconocido a nivel internacional por ser el espacio donde se desarrolló la cultura Manteña, quienes se destacan por el uso de sillas en forma de U. Precisamente, el inicio de la visita empieza por una breve charla en un espacio donde las personas se pueden sentar en réplicas de las

mencionadas sillas, para luego continuar con el museo en el que se pueden ver las sillas originales, siempre bajo el acompañamiento de un guía que por lo general es de la comunidad y que realiza el proceso de mediación desde su experiencia como parte de la población local y desde la información técnica del complejo.

En plena mitad del mundo, por donde cruza la línea equinoccial en el territorio ecuatoriano, se encuentra el Pucará (fortaleza en quichua) de Rumicucho, sitio arqueológico que fue utilizado como mirador y puesto de vigía de la zona norte, para el ingreso al Quito en tiempos prehispánicos. Antes de su ingreso está el museo, de carácter contemplativo e informativo, muy básico que es administrado por la comunidad. La interacción con las visitas es mínima pues está concebido como un espacio comunitario que debe conservarse como legado para las generaciones venideras, pero sin un criterio de difusión para visibilizarlo a nivel regional o internacional, ni de corte lucrativo, sino más bien como un indicador de identidad de la población local.

Otro ejemplo de museo en sitio arqueológico, está en Bolivia, en Tiwanaku que sirve, como en casos anteriores, como un lugar para la ambientación de la temática y el contexto que se va a experimentar en la visita. La mediación de forma implícita está limitada a la información museográfica y en una relativa interacción con personal del espacio museístico. La actividad de guía como proceso mediador se puede contratar, aunque existe la libertad de hacer el recorrido en solitario, el mismo que puede durar varias horas por la extensión de la zona arqueológica.

En Paraguay, el Museo de la Tierra Guaraní de Itaipú, de carácter binacional, por la central hidroeléctrica más grande de América, se comparte con Brasil y que forma parte de una de las exposiciones permanentes del espacio. Se media a través de la información que evidencia un discurso histórico, cultural y educativo por su importancia patrimonial y técnico-científica pues también consta de un recorrido escenificado del desarrollo poblacional en el territorio en el que se encuentra la población de Hernandarias.

Con esta breve descripción de espacios museísticos visitados a nivel regional, entre sitios y museos populares, comunitarios y de visitas de alta densidad, se observa que a nivel general el proceso mediador bajo la actividad de guía está liberado a la decisión del

público/actor que accede a estos espacios y/o carece de personal que haga la mediación entre la visita y el sitio.

Ahora bien, la mediación como tal sugiere la implantación de una dinámica de acercamiento e interacción personal en diálogo de saberes, entre los públicos/actores y los espacios museísticos, donde el producto de este enlace social debería estar enfocado en la generación de nuevos conocimientos y de un compromiso interno, cierto o inducido, en investigar o profundizar un poco más en la temática, de tal manera que el sitio visitado genere un interés por ser más conocido, así como que se produzca una motivación hacia la lectura o acercamiento a temas transversales que tengan que ver, o bien con el museo o con sus poblaciones, la comunidad o contextos relacionadas con la presencia en el territorio de lo que se acaba de experimentar con la visita.

En esta descripción de procesos mediadores, los museos están entendidos como un elemento de acceso a una introducción para la visita de un sitio arqueológico o espacio museístico mayor, cabría la intención de tratarlos como la herramienta mediadora para el territorio a recorrer; es decir la mediación empieza en el museo y en el espacio museístico se podría aplicar el conocimiento generado a través del diálogo y enlace logrado en la ambientación a la temática que se obtuvo en primera instancia en el museo.

Esta posibilidad y/o visión del museo como elemento mediador se debe tomar en cuenta como insumo para la construcción de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales, pues por lo general la dinámica tiende a desarrollarse de forma similar en el contexto de grandes espacios museísticos.

Para el caso de museos populares se podría hacer una analogía entre el museo como tal y la comunidad como espacio museístico, en función de que en la mediación esté incluido el sitio donde se desarrolla el acto de observación, de asimilación de la información y diálogo entre el visitante y el territorio que está identificado en el museo como agente de visibilización de un contexto patrimonial.

En esta identificación de la mediación desde el museo hacia el espacio museístico se identifica la relación integral que tienen estos sitios con la comunidad y/o territorio en el que se encuentran, por lo que el transcurso de mediar debe derivar y aterrizar en los individuos

que forman parte de esta interacción; para ello la propuesta estaría encaminada en que la formación para mediador/a tome en cuenta un modelo educativo que tenga base en los contenidos de identidad de la población para luego adentrarse en una sistematización de los patrimonios locales y concluya en una estructura que sea el proceso que permita un accionar pragmático y de permanente información y retroalimentación que conduzca a la reflexión continua a través de un diálogo motivado por el espacio y los elementos mediadores (individuos y discurso museográfico).

Como espacio específico de museo como tal, y que forma parte de esta investigación, la Casa de Juan Montalvo, en Ecuador, acerca al visitante hacia la vida y obra del autor ambateño, reconocido a nivel internacional por la calidad de sus escritos impregnados de ideología y crítica hacia el poder político; sitio en el cual se encuentra un mausoleo que conserva su cuerpo en exhibición. Consta de un guía capacitado en mediación que estimula la curiosidad por conocer más sobre el personaje antes de entrar por completo a la casa, para disfrutar del recorrido y de extractos de sus libros y cartas que se encuentran exhibidos en toda la extensión del museo. Cabe señalar también que este espacio ha gestionado la Cátedra Juan Montalvo, que se imparte en los establecimientos de educación media del país.

La Casa de la Cultura Ecuatoriana, en Quito administra cuatro espacios museísticos: Museo de Instrumentos Musicales, Museo de Etnografía, Museo de Arte Moderno y el Museo de Arte Colonial, los mismos que exhiben un tratamiento histórico de la sociedad local hasta constituirse en lo que es el actual Ecuador, explorando propuestas artísticas y académicas de varios siglos atrás hasta la época actual. De todos ellos donde se logra una mayor interacción es en el que se presenta la etnografía de país apoyado en tecnologías contemporáneas, haciendo la experiencia algo más intensa que en los otros tres espacios, que incluso se fortalece con la presencia de representantes vivos de algunas temáticas que se tratan en el museo, como por ejemplo el caso de ritualidades que se desarrollan en la sala de cosmovisión y chamanismo.

### **3.2. Experiencia desde la acción organizacional comunitaria**

La Asociación de Protectores del Patrimonio Cultural y Musical Comunitarios del Departamento de La Paz, gestionan alrededor de cuarenta museos comunitarios a lo largo de los pueblos que rodean la orilla del Lago Titicaca en el lado boliviano, donde se incluyen

actividades de turismo. Aquí, el concepto de museo tiene su peculiaridad en el hecho de que se presentan como espacios de contemplación sobre lo pasado, teniendo la opción de observar desde piezas arqueológicas prehispánicas hasta indumentaria de tiempos de la colonia europea. Lo comunitario es fuertemente ligado con lo indígena en este territorio y así se asume una visión indianista de lo que se quiere mostrar por parte de cada comunidad que confirma la asociación; lo que ocasiona la ausencia de elementos estructurales de lo que fortalecería la comunicación del espacio, tales como un proceso museográfico o un discurso curatorial; claro que a través de la incidencia de la visión occidental sobre el museo comunitario se puede afectar con un indigenismo mesiánico que podría generar incluso procesos de apropiación cultural que obnubilarían el objeto original de los pueblos locales por proteger su patrimonio cultural.

Estos museos comunitarios se presentan como una red con el fin de fortalecer la organización y determinar senderos compartidos de servicio para lograr objetivos colaborativos de bienestar general, trascendiendo lo individual. Así vitalizan la gestión del patrimonio común y del legado de sus hermanos ancestros. De ahí que el acceso a los espacios no tiene costo o tienen rubros simbólicos con el fin de motivar una mayor cantidad de visitas nacionales e internacionales.

Destaca también la mirada sobre la concepción de una red, que más allá de lo colaborativo, a través de la cosmovisión local designa un elemento de tejido, muy importante para la convivencia diaria de los pueblos en mención pues la realización de sus telares tiene un fuerte componente espiritual donde se incluyen textos a manera de escritura como herramienta de transmisión de sus oralidades.

La mediación como tal procede desde una acción informativa básica a partir de las personas de la comunidad que están encargadas de los museos donde el discurso de relación con el visitante es explicativo y relativamente forzado a través de posibles preguntas que surgen en el momento de la visita.

En Ecuador, el pueblo Salasaka, a través de una de sus comunidades estructuró un museo, también bajo mirada de lo concebido como un espacio de contemplación, donde se presenta la forma de vida de los habitantes de este territorio que tiene orígenes bolivianos y que en tiempo de la colonia inca tuvieron que emigrar desde el altiplano del centro del

Tahuantinsuyo hasta las tierras en lo que hoy es la Provincia de Tungurahua. Este breve antecedente histórico evidencia un carácter de pueblo con una fuerte identidad que lo distingue de otros pueblos quichuas de la serranía en relación a los protagonismos organizacionales.

El Museo de la Cultura del Pueblo Salasaka se estructuró adaptándolo al espacio de una casa de 4 pisos, aparentemente en una situación estratégica pues está junto a la vía principal de circulación de vehículos que atraviesan la provincia en conexión a territorios vecinos. Esto muestra la intención de darle un carácter comercial y de lucro a la gestión del mismo, que es valedero, pero bajo parámetros de una planificación previa de administración del espacio, que en relación a la inversión realizada fue generando únicamente pérdidas por la carencia de visitas.

En relación a la mediación realizada se aprecia la buena intención por atender de manera efectiva a la visita, pero al carecer de un flujo estable de turistas al espacio, se procedió a turnar a gente de la propia comunidad para la atención al público, con lo que se hizo que poco a poco el museo llegue a cero visitas. En su momento se hizo un análisis sobre lo que el turista quería, y a través de varias reuniones de la comunidad se dieron cuenta de que la expectativa de museo para el foráneo era la convivencia en la casa misma del comunero; es decir algo más natural y real, la experiencia museística en reflexión de la coexistencia comunitaria; por lo que actualmente se están desarrollando actividades de turismo que incluyen la convivencia diaria en las casas de los habitantes locales.

### **3.3. Experiencia como docente y gestor de proyectos educativos y culturales**

La actividad educativa, mirada tras perspectivas académicas, induce a citar metodologías clásicas que se han construido a través de propuestas conductistas, constructivistas, cognitivas y sensoriales, que a pesar de lo significativo del aporte en este tema provocaría una redundancia (informativa) y “congestión” de saberes en procesos formativos ya establecidos y que son de práctica cotidiana, pues constituye la base la educación no formal.

La perspectiva desde la docencia como aporte a esta investigación es la generación de contenidos estructurados a partir de procesos pedagógicos que han sido asimilados con la

experiencia y así, dentro del contexto de la aproximación museística para la formación de mediadores, provoque una vivencia significativa en el público/actor visitante de museos y espacios museísticos, de tal manera que influya en la determinación de avanzar en una búsqueda de mayor información sobre la temática y una profundización en la reflexión sobre el maniobrar del museo, su administración y su presencia dentro de la comunidad en la que se manifiesta.

En el desarrollo profesional como educador, (me expreso en primera persona por la pertinencia de la intención) la experiencia me ha demostrado que la educación clásica produce individuos con conocimientos seriados, a manera de producción industrial de personas con algo de formación, que si bien corresponde a un modelo relativamente eficiente de transferencia de conocimiento, requiere de una contextualización específica al trasladarse a lo cultural y patrimonial, que en este caso, de lo museístico, difiere de la postura en serie, pues el tratamiento pedagógico tiene a ser más personal y dirigido, incluso para el asunto de grupos de visitantes, pues no se trata de una educación formal. Es precisamente en lo no formal donde se hace hincapié para esta investigación.

La educación a través de estructuras formales, para la obtención de un título académico, corrobora que el conocimiento es el mismo y que se transfiere de la misma manera de ciclo en ciclo; a diferencia de la educación no formal que, puede tender a reconsiderarse de manera permanente para la transmisión a otros entornos y personas con la intención de que cada vez se logre una mejor asimilación de los contenidos que se quieren impartir. Lo no formal logra especializar un conocimiento específico a diferencia de lo formal que es más general para este caso de temas educativos.

Para fines prácticos, el punto de inicio surge de lo formal con la experiencia en el diseño de carreras y currículos que ha constituido un hito de demarcación de la competencia educativa que se evidencia en productos creados a través de gestiones administrativas en las cuales he participado de manera integral consolidando hechos tales como procesos de acreditación de una Institución de Educación Superior en Ecuador.

De la educación formal, al pasar a la educación no formal queda el referente procesual en el cual hay un trabajo más específico en cuanto a resultados de aprendizaje y competencias a desarrollar que, por lo general están determinadas en función de lo que se

necesita enseñar y en lo que se requiere que el educando aprenda, para ello el detalle temático de lo que se aspira transferir como conocimiento, ayuda en gran medida para sistematizar la información y darle el toque pedagógico, para establecer las herramientas didácticas pertinentes y proceder luego con la construcción de un temario a manera de currículo a seguir.

Así, queda la experiencia en el desarrollo de cursos y capacitaciones, en temáticas relacionadas con la cultura y el patrimonio, tales como: Danza Nacional, Expresión Corporal, Fotografía, Video, Pensamiento Estratégico, Gestión Sociocultural, Educación Patrimonial, Ciencias Humanas, Estudios del Arte, Sonido, Producción de Radio y TV, Diseño Audiovisual, Cosmovisión Andina y la ejecución actual como docente de Saberes Ancestrales y de Realidad Actual del Ecuador en el Instituto Tecnológico Superior Universitario Internacional.

A partir del conocimiento adquirido en esta variedad de construcciones curriculares que han sido utilizadas en su momento para la ejecución de programas educativos, es que se logra una sensibilización sobre el acto de enseñanza que provoca un aprendizaje bidireccional, tanto del docente o capacitador, como en el dicente o capacitado, de ahí que el proceso formativo sea considerado un ciclo análogo al ciclo básico de comunicación donde existe una constante retroalimentación entre emisor y receptor.

La educación siempre va acompañada de comunicación, y en razón de ello para la estructuración de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales se vislumbra la necesidad de determinar un lineamiento educativo y comunicativo.

Como parte fundamental de la estrategia de acompañamiento a los recursos patrimoniales intervienen educación y comunicación, ya que con el manejo óptimo de estos componentes de sociabilidad es cómo se gestionan los espacios comunes, incluso abarcando la posibilidad de darle un giro productivo a la actividad mediadora, pues el accionar de este tipo tiene una lógica única dentro del flujo de capitales económicos y comportamientos humanos, que enmarcan la forma en que se desarrollan los hechos sociales. Se incluye la intervención de la tecnología, por ejemplo, con la virtualidad que permite establecer aquellos espacios como un lugar donde se pueden provocar experiencias de manera similar a las que

se viven en sitios físicos (como en una biblioteca, museo, zona arqueológica, etc.); es decir devienen en entorno intangible que se expresa de manera perceptiva y mental, dependiendo de la tecnología, pero que genera un flujo más acelerado de información, que puede producir una fijación cognitiva más efectiva en el imaginario de las sociedades.

La edu-comunicación patrimonial a través de canales virtuales se presenta como una respuesta a las nuevas normalidades que se las deben inferir de aquí en adelante, de manera prospectiva; esto en base a la recurrencia con la cual se ha optado por virtualizar los museos y en relación a que el acto de educar y comunicar se ha vuelto en la actualidad un territorio protagonizado por las TIC.

La construcción de los contenidos para el planteamiento de un proyecto cultural (y posiblemente todo tipo de proyecto) requiere de un momento de investigación; así lo territorial ha sido cubierto desde lo empírico, y el método ha permitido la triangulación con la que se profundiza en la propuesta actual; así, lo investigativo está ligado a manejar referentes prospectivos sobre qué es lo que se quiere conseguir o dejar como legado en el territorio donde se aspira ejecutar la acción.

La etapa investigativa sistematiza información para la construcción de conocimiento y éste a la vez lo moldea para la estructuración de un planteamiento que se pretende aplicar para el beneficio de una comunidad específica. Aquí, la experiencia evidencia que además de gestionar el proyecto se debe gestar la idea más allá de lo cultural abarcando lo social.

La investigación es prioritaria en un proceso edu-comunicativo para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje. En este caso, lo formativo no formal tiene un carácter específico que permite cierta libertad en la construcción de temáticas inherentes al caso de educación para mediadores en una aproximación museística y patrimonial.

Al enseñar se comparte y se aprende a la vez; se valora la especialización de docencia en disciplinas enmarcadas en el sector cultural y ligadas al patrimonio; por ejemplo, en el caso particular de la asignatura de Saberes Ancestrales (que imparte el investigador en una institución de educación superior de Ecuador) con la cual el proceso de enseñanza parte de una introspección profunda hacia el propio conocimiento interno del docente, hacia sus ancestros, sus abuelos, sus tatarabuelos, los territorios desde donde se originó su linaje y las

oralidades íntimas de su familia: los cuentos de los abuelos, la infancia y juventud de sus padres; aparecen insumos de memoria tales como las fotografías y la historia que cada una de ellas relata, los recuerdos familiares y lo propia infancia.

Con esta recopilación de contenidos del saber ancestral propio, con esta carga energética de legados personales, ya se tiene material didáctico para un programa lectivo en el aula para el aprendizaje de mediación, la misma que se desarrolla en varias sesiones en las cuales los estudiantes recuperan esa memoria a través de la cual ahora se encuentran en este presente. Esto provoca un detonante reflexivo fuerte que genera pensamiento encausado hacia la profundización de los propios saberes y de los saberes que han sido parte de las culturas locales y regionales; e incluso sucede que se extiende a las culturas globales.

A la final de cada sesión de la materia, se observa una actitud de ávida curiosidad en los estudiantes, en la cual la generación de nuevos cuestionamientos es permanente, lo que provoca diálogos en los que el aprendizaje es recíproco en todo el círculo de personas que se encuentran en el aula, incluido el docente.

Terminando el curso, de forma libre y espontánea los estudiantes verbalizan alguna proyección de trabajo para seguir en su propia investigación acerca de sus ancestros y en otros casos se proyectan a aplicar estos saberes en sus profesiones y en su vida cotidiana.

En asignaturas similares se provocan comportamientos semejantes y los conocimientos adquiridos siempre mantienen niveles de retroalimentación que generan nuevos conocimientos. Se podría estar hablando de una mediación efectiva dentro del campo de la educación, en la cual el objetivo es potenciar competencias humanas en función de la realidad social del contexto cultural partiendo de los legados propios, de la familia y de la comunidad.

A partir de este ejemplo se va perfilando de manera más explícita el mediador cultural que se consolidará en la propuesta formativa, ya que la experiencia denota la importancia de contextualizar las mediaciones y generar propuestas específicas para entornos culturales y patrimoniales.

De la valoración de la experiencia en el museo se puede inferir la posibilidad o no de recomendar nuevas visitas e incluso del acto de retorno por parte del público/actor; de ahí que la capacidad comunicativa del mediador debe ser optimizado desde esta variable, pues el espacio museístico se presenta como un territorio de permanente interacción pedagógica.

Con lo narrado se ha vislumbrado un perfil general de lo que se espera en una mediación y la manera en que actuaría un mediador dentro de varios campos de trabajo, así como una figura ideal que fungiría como puente entre los espacios museísticos y los públicos/actores por lo que, en este apartado, a partir de la mirada docente, la experiencia de compartir el conocimiento, hay que reconocer que el ser profesor constituye una mediación educativa por excelencia, en la cual participan las actitudes y competencias que se han detallado en la figura del mediador.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Resultados

Con las entrevistas realizadas a los directivos de museos, se complementan los resultados al evidenciar que no existe un lineamiento de educación patrimonial en ninguno de estos espacios; pero, en todos ellos hay un departamento, espacio o coordinación que se encarga de procesos educativos, desde el relacionamiento con los públicos/actores a través de actividades de guía, mediación y/o interpretación, que se los puede tomar como un intento de especializar la educación en función del patrimonio cultural.

Además, se observa que se da la gestión de los espacios museísticos en función de una proyección administrativa “por fuerza” pues los directivos no se formaron para esa actividad, pero se fueron profesionalizando desde la experiencia. Esta perspectiva genera una tendencia por gestionar el museo de manera parcializada a su titulación académica.

Así se tiene que, en el MAPA, la parte educativa la maneja la coordinación de vinculación, en el museo CDM le corresponde al área de educación y en el museo CDJM tienen la Cátedra de Juan Montalvo dentro del área de vinculación en educación básica y bachillerato, en el Museo de la CCE hay una priorización en la interactividad por lo que se entiende por desarrollada la parte educativa, y en el Canal Museal, la virtualidad se la desarrolla a través de contenidos pedagógicos que vendrían a ser un referente de gestión importante para la construcción de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

En estos espacios tampoco se evidencia un proceso enfocado en la experiencia museística como fin, sino más bien como una consecuencia que se encuentra de forma implícita dentro de protocolos por los cuales se persigue una afectación emotiva y de aprendizaje mientras se producen las actividades de guía, mediación y/o interpretación.

En resumen, de forma general los resultados obtenidos, evidencian que la experiencia museística, dentro de los museos que fueron investigados, es satisfactoria, y que el término “educación patrimonial” es poco manejado aun, aunque al preguntar a los directivos entrevistados sobre su definición hay conceptualizaciones propias que surgen desde la

experiencia de gestión en sus espacios. Al respecto se requiere una estrategia pedagógica que permita familiarizarse con términos técnicos, pues en relación a los resultados se puede visualizar una vinculación directa entre el discurso manejado en museos, la gestión del espacio y la experiencia museística.

En relación a la experiencia museística los resultados dan a entender que a pesar de no existir un modelo educativo no formal se tiene la percepción de que los usuarios experimentan la visita al museo de manera contemplativa y no reflexiva, y que esto motiva a los directivos a revisar los procesos de mediación en sus museos.

Se refuerza lo argumentado en el párrafo anterior al evidenciar en las entrevistas que, los procesos museológicos y museográficos inciden en los aprendizajes pues se observa su influencia al analizar redes semánticas y su vinculación a la experiencia museística.

Y así también, dentro del establecimiento de estrategias para que los visitantes repitan su experiencia en el museo, se observa la necesidad de acentuar sobre el aspecto comunicativo, de tal manera que se logre la concepción y entendimiento del término “espacio museístico”, con el fin de superar a estos sitios como un territorio cerrado y poco dinámico. La poca familiarización con un lenguaje técnico es alta de acuerdo a los resultados de la investigación.

La experiencia del investigador arroja como resultado una historia que triangula con lo anterior dando razón de ser a las conclusiones y enfoque propedéutico que se comentará en relación al establecimiento de una propuesta formativa para mediación.

Es así que, a partir del análisis cualitativo, se hace necesaria una propuesta formativa contextualizada a espacios culturales y patrimoniales, a partir de procesos mediadores y que sea ejecutable de forma específica en museos populares y/o comunitarios, ya que el entorno influye en el museo de tal manera que se requiere un mediador que sepa reconocer y adaptarse de manera efectiva al sitio.

Este mediador fácilmente adaptable resulta imprescindible para que el público visitante se motive ser actor dentro de espacio, como elemento que permita la dinámica de interacción para consolidar todo el potencial del museo y de sus muestras.

La interpretación y valoración de los legados como objetos patrimoniales es importante también para configurar el perfil de mediación; para ello el mediador debe conocer totalmente el entorno donde se ejecuta el acto museístico e incluso tener cierto acercamiento a la comunidad en el territorio donde se encuentra el museo, pues así sabrá reconocer el contexto cultural específico que le permitirá generar un discurso patrimonial en sintonía con el público/actor.

Para el conocimiento óptimo del entorno y el acercamiento preciso a la comunidad, se aprecia que requiere una preparación formativa en donde entra en escena el tema de la educación no formal, pues necesariamente deberá recopilar insumos de conocimiento acerca de lo que va a mediar, donde se incluye la historia del museo y del territorio donde se encuentra, la idiosincrasia de la población, la situación socioeconómica del entorno, la realidad política, entre otros temas.

Se determina además que, el perfil evolutivo y re-creativo de la cultura comprende un capital de conocimiento de constante construcción, que motiva la gestión de espacios de memoria social.

Una manera efectiva de darle vida y continuidad a estos sitios, es a través de un complejo informacional pedagógico de carácter patrimonial que asegure el entendimiento y fijación en el pensamiento de la comunidad local de aquello que surge de sí mismos y que es de su propiedad, para luego sistematizarlo en un discurso (visual, textual, etc.) que permita mostrarlo o “exhibirlo” a usuarios externos.

Se logra, además un análisis de los resultados dentro de los cuales se encuentran elementos vinculados a los objetivos de esta investigación de ahí que, con las entrevistas, se fortalece y se evidencia la categorización con las que se presentan a las dimensiones visibilizadas, dentro de los discursos de los administradores de los museos que han sido tomados como referencia. Es por ello que, si bien se tiene como categorías generales de tratamiento temático a la educación patrimonial, desde una perspectiva no formal y a la experiencia museística, también destaca como categoría semántica la gestión del espacio, pues a partir de este componente administrativo es desde donde se pueden determinar procesos decisorios para la implementación y ejecución de un modelo educativo en el contexto de museos populares.

Se evidencia también la vinculación que existe entre diferentes percepciones de los visitantes (dimensiones-códigos) y la práctica pedagógica existente en los espacios museísticos que tiene una relativa eficacia pero que no está basada en parámetros de un modelo específico formativo, sino en actividades que son integradas a través de procesos museológicos y museográficos que producen insumos de carácter didáctico e incluso discursos que se enmarcan de manera implícita en lineamientos educativos, por lo que algunas de las actividades que se las corresponde con educación patrimonial están en relación con funciones de vinculación, de extensión o de investigación dentro de los museos que han servido de referente en este estudio.

Concebido el museo como agente emisor y difusor de legados, así como espacio de encuentro de la comunidad, se establece la figura del mediador como elemento generador de interacción entre lo que ofrece el sitio y lo que el visitante contempla, admira o lee.

Cabe también delimitar el contexto y características de un museo popular que está más en relación con lo comunitario o perteneciente a una comunidad sin que eso lo ligue a una imagen etnográfica sino más bien como un sitio de exploración propio de un territorio que puede verse a sí mismo en sus legados tangibles e intangibles.

En base a lo detallado, los temas que deben constar en la propuesta de educación no formal que se plantea, incluyen a la educación, comunicación, investigación, museos (museología-museografía) y patrimonio cultural, con un eje transversal de sensibilización hacia lo comunitario, lo sensorial, los saberes locales y una visión de proyección hacia lo foráneo y lo futuro.

## **4.2. Discusión.**

Como tema amplio que conduce el hilo de la investigación se tiene al patrimonio cultural que según la UNESCO (2020) hace referencia al legado que se recibe del pasado y que se transmitirá a las generaciones futuras, que se complementa con Dormaels (op. cit. pág. 10) considerándolo desde lo fenomenológico como el acto de reconocer los legados (materiales o inmateriales) como patrimonio; así, la UNESCO (2004) en el documento publicado sobre el Patrimonio Mundial establece una clasificación donde se incluye al patrimonio natural, además del material e inmaterial. Al respecto Jofré habla de procesos de patrimonialización

que en algunos casos resultan impuestos por los aparatos estatales. Con este argumento se observa que los legados, tal como se considera en los resultados, son elementos sociales de creación permanente y de transferencia continua entre generaciones y que para considerarse patrimonios deben tener algún tipo de intervención institucional. De ahí que, volviendo con Dormales (2011) al no “existir” el patrimonio, es posible valorarlo a través de una significación simbólica que le daría un grupo social.

A partir de la necesidad que se está percibiendo de responder a la necesidad de una contextualización de la mediación en entornos culturales y patrimoniales, LLull (2005) plantea una propuesta interdisciplinar, lo cual se fortalece con la figura del mediador a través de lo transdisciplinar que asevera Zepeda (2014).

Hay que tomar en cuenta el “capital cultural” que la UNESCO (2014) alude a las sociedades contemporáneas, con lo cual se infiere que el capital ha sido fortalecido a través de los tiempos, que en relación a lo que afirma De Carli (2008) los acuerdos tácitos entre las instituciones y la comunidad generan procesos de concientización sobre lo propio y generando pautas para provocar capacitaciones en temas de uso y manejo de recursos patrimoniales.

Si bien Ortiz (2013) menciona lo teórico formal, Mariño y Cendales (op. cit., pág. 10) relacionan a la educación como parte de un engranaje social por lo que el aspecto no formal puede funcionar de manera simbólicamente compensatoria para quienes no han tenido acceso a la formal, y por las características de los contextos culturales y patrimoniales, se ratifica que una propuesta formativa no formal sería la manera más óptima de dar respuesta al requerimiento de una mediación para espacios museísticos de carácter popular.

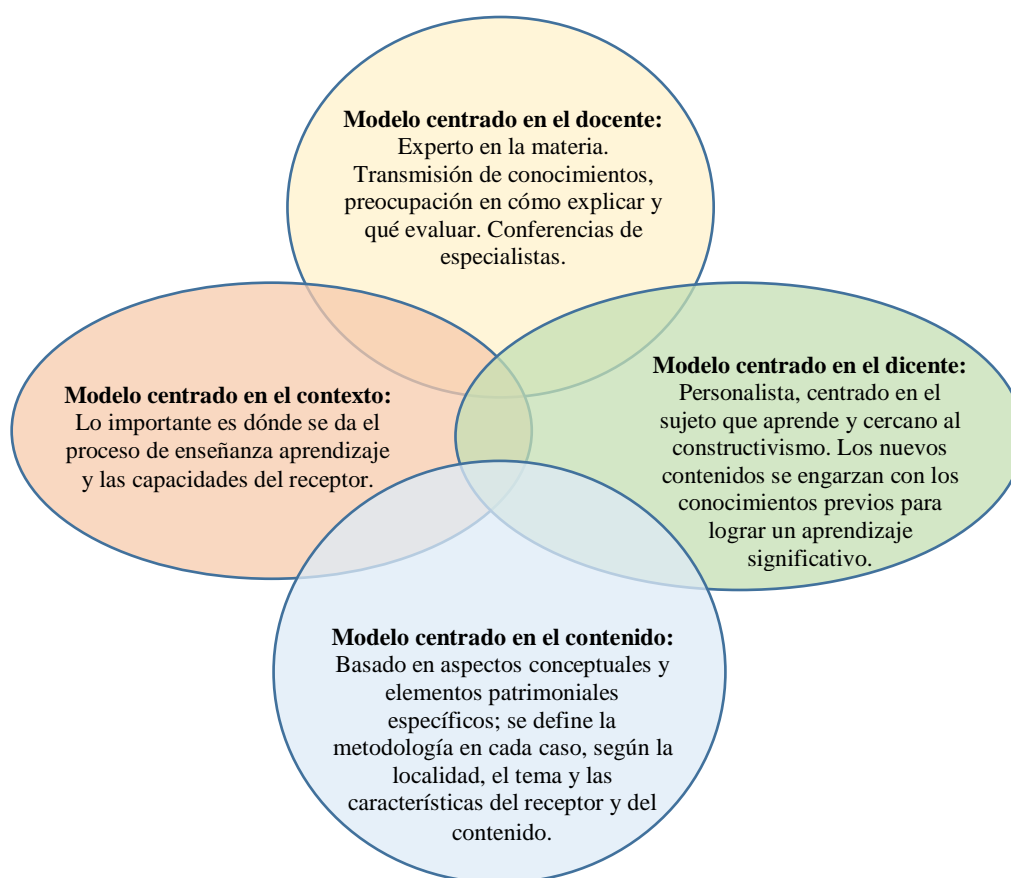
En cuanto a los contextos, se retoma el modelo de aprendizaje citado por Falk y Dierking (2000), de donde se reitera que el aspecto físico es un elemento de primer enlace para el aprendizaje en las visitas, donde se ve afectado por la formación del individuo, los referentes familiares, la cultura, etc.; de tal manera que, a pesar de que se tenga una concepción museológica fuerte y un discurso museográfico claro, el entorno como tal del espacio museístico es uno de los primeros estímulos que llegan al visitante al momento de vivir la experiencia museística.

Como complemento al tema de la educación no formal, la determinación de un modelo educativo de aproximación a la mediación cultural y patrimonial, es el primer paso a seguir para la construcción de la propuesta de educación no formal, ya que conlleva la reflexión sobre diferentes posturas que pueden encontrarse en relación a procesos formativos que se llevan fuera del sistema escolarizado y que permiten una enseñanza más abierta, menos jerarquizada y especializada.

Otro elemento de fundamental importancia, al estructurar una propuesta de educación no formal, corresponde al entorno de lo patrimonial, y de acuerdo a lo concebido desde la reflexión cualitativa, también interviene la experiencia museística, en base al hecho de que, al hablar de lineamientos educativos especializados en patrimonio cultural, uno de los territorios donde se pone mayor énfasis es precisamente en los museos, pues constituyen el espacio en el cual se produce el encuentro discursivo, descriptivo, técnico y social entre el legado y el conjunto humano que ha heredado aquellos elementos históricos, creativos y naturales que pueden ser tangibles o intangibles.

De ahí que, Fontal y Marín (2011), del Observatorio de Educación Patrimonial en España exponen una “reordenación y ampliación de los modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de las variables presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; docente, dicente, contenido y contexto...” (p. 93), de donde se tiene la siguiente referencia:

**Figura 6: Modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de variables.**



*Fuente: Fontal y Marín, 2011. Tomado de Salazar (2020)*

Esta investigación toma como referencia un modelo basado en los contextos y en los contenidos de tal forma que se hace alusión a procesos “que tienen lugar ‘in situ’, asociando lo que se quiere enseñar con el lugar en que estos contenidos son significativos. Las estrategias de enseñanza aprendizaje serán fruto de las posibilidades que estas relaciones nos ofrezcan” (Fontal, O. y Marín, S., 2011), complementando con el hecho de que también es necesaria la centralización en la experiencia museística. La interacción docente-dicente (mediador-mediado) tiene su protagonismo al presentarse como un flujo de actividad entre los entes dinamizadores del conocimiento.

El análisis de los resultados, a través de los elementos de la realidad que se han visibilizado dentro de esta investigación, dan paso al establecimiento de una estructura mediante la cual se pueda establecer una propuesta de educación no formal para mediación, que pueda ser contextualizada en función de los territorios donde se encuentren los espacios museísticos, de forma específica o de manera general en contextos culturales y patrimoniales.

Un breve detalle de la realidad visibilizada que se cita en el párrafo anterior se tiene en el caso del desconocimiento general de los términos “espacio museístico” y “educación patrimonial”, pero que pueden ser interpretados de acuerdo a referentes previos, situación que determinaría un eje prioritario de inducción para la propuesta a generar.

### **4.3. Síntesis gráfica.**

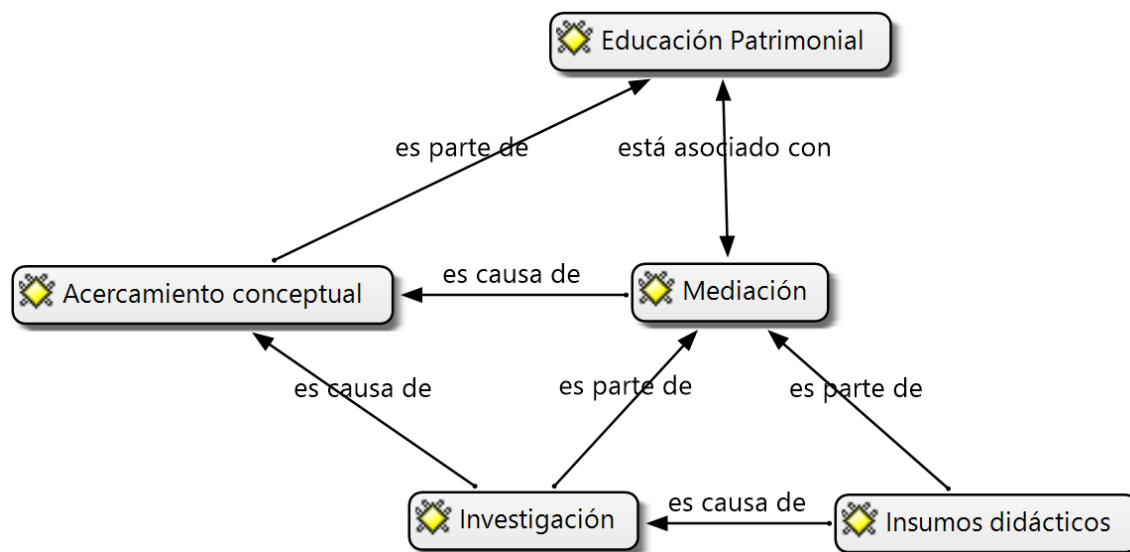
Como síntesis de la información adquirida, se trabajó a partir de unidades hermenéuticas desde las que se generaron 15 dimensiones semánticas, las cuales se delimitaron por medio de la revisión minuciosa de las entrevistas realizadas.

De estas 15 dimensiones se generaron 6 subcategorías que se determinaron en función de temáticas, así se obtuvo que se han agrupado en: referentes de educación patrimonial, discurso pedagógico patrimonial, contexto museístico, discurso museístico, contexto institucional y comunidad museística.

Estas 6 subcategorías llegaron a ubicarse en 3 categorías: Educación Patrimonial, Experiencia Museística y Gestión del Espacio, de tal forma que se reconoce que estos son los ejes principales sobre los cuales el análisis cualitativo se referenció para visualizar el acto mediador que, si bien no constaba de manera explícita en los espacios museísticos investigados, si formaba parte de alguna de sus actividades implícitamente.

Para un mejor entendimiento de los resultados del análisis de las redes semánticas, se presenta la síntesis gráfica que permite visualizar la relación de las categorías con las subcategorías y la dimensiones y cómo se relacionan e interactúan entre ellas.

**Figura 7: Categoría Educación Patrimonial.**



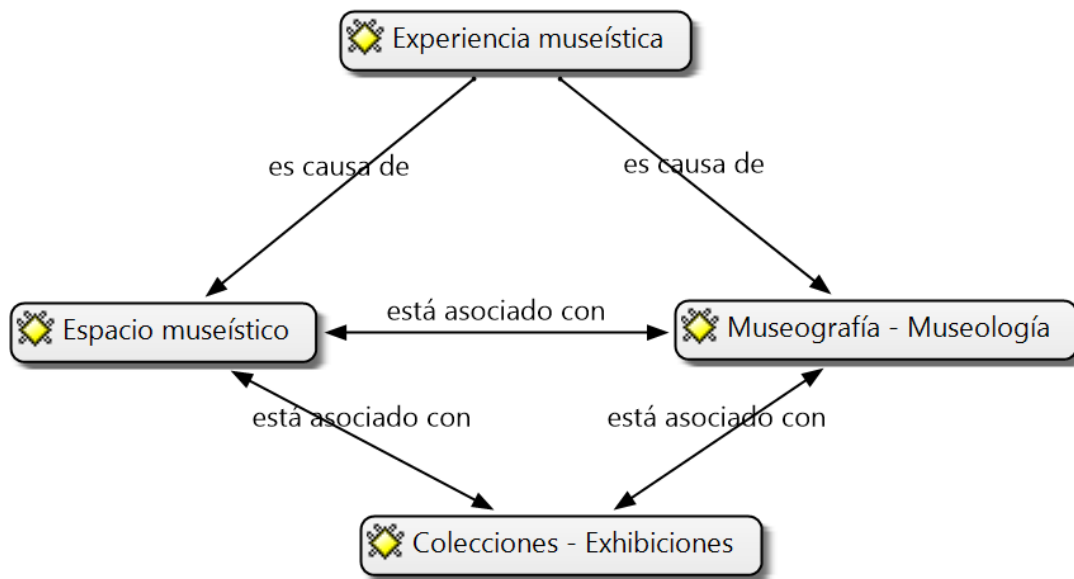
*Fuente: Elaboración propia (2021)*

De lo que se observa, en relación a la **Educación Patrimonial**, se tiene una asociación directa con procesos de mediación, los mismos que se asevera que son parte de actividades previas de investigación y de elaboración de insumos didácticos, lo que conllevaría a un acercamiento conceptual, pero no precisamente a la determinación de que se esté trabajando bajo lineamientos específicos de educación patrimonial, pero sí formativos, lo que sugiere la presencia de un componente educativo no formal que requiere ser fortalecido.

Tal como se aprecia, el acercamiento conceptual es causa de la mediación y de la investigación, y la investigación es causa de los insumos didácticos. La tarea se está realizando al revés, creando primero los productos para luego irlos especializando desde la investigación.

En relación a la **Experiencia Museística** se tiene la siguiente red:

**Figura 8: Categoría Experiencia Museística.**



*Fuente: Elaboración propia (2021)*

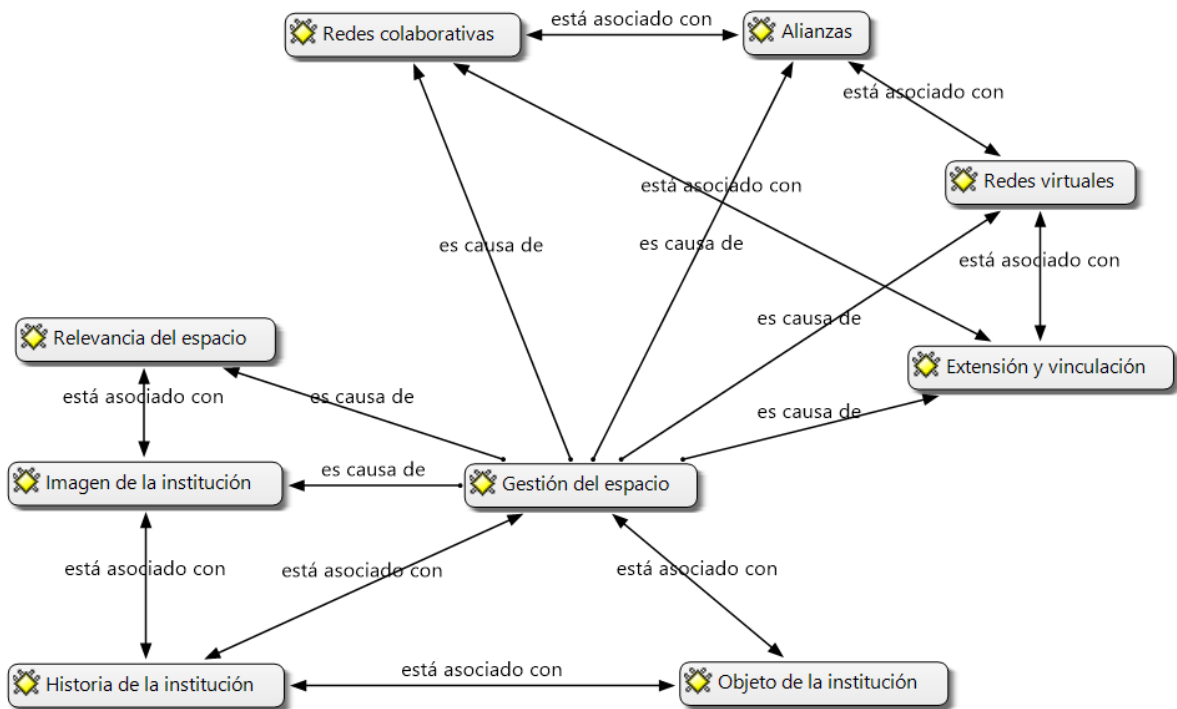
En función de las entrevistas, la experiencia museística es causa directa del espacio museístico y de la museografía – museografía presente en el sitio.

Museografía – museología están asociadas al espacio museístico y éstos a las colecciones y/o exhibiciones que se llevan a cabo en los museos.

En esta red semántica se puede discernir que la experiencia museística está fuertemente ligada al espacio y su ambientación de tal manera que la mediación debería dar cierto protagonismo a las estructuras visuales del entorno, así como también al museo en todo su contexto.

En la tercera categoría, la de la **Gestión del Espacio**, la visualización de la red semántica permite identificar varias dimensiones que afectan la administración museística determinando su efectividad como se observa en la siguiente figura:

**Figura 9: Categoría Gestión del Espacio.**



*Fuente: Elaboración propia (2021)*

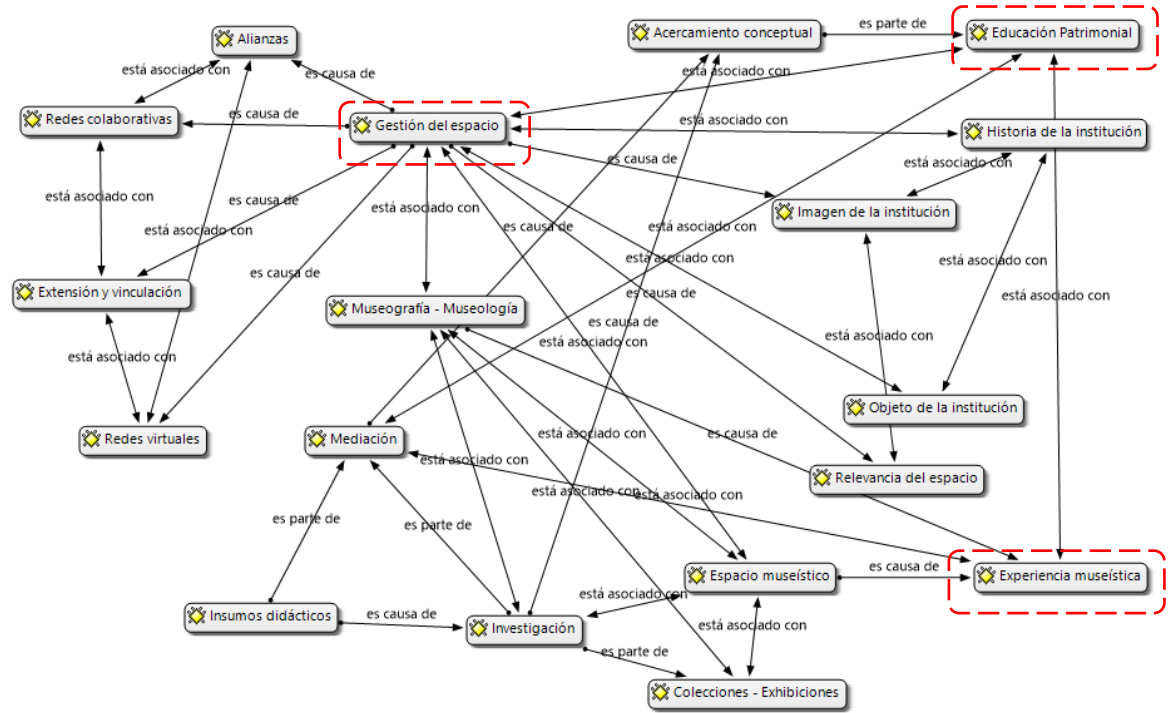
Para este caso, la densidad de dimensiones que participan dentro de la categoría, ha hecho que el programa la ubique en el centro para visualizar las relaciones que se generan y cómo afectan a la gestión del espacio; esto para llegar a dilucidar cómo se percibe la administración del museo.

La historia y el objeto de la institución están ligados entre sí y están en asociación directa además con la gestión del museo; dimensiones que determinan la imagen de la institución afectando la relevancia de su accionar. Esto como parte de su interacción interna; en cambio, al hablar de sus relaciones externas se tiene que, sus procesos de extensión y vinculación, así como sus alianzas estratégicas, las mismas que pueden incluir redes colaborativas y/o redes virtuales están asociadas entre sí y que son causa de una adecuada administración del espacio.

De la figuración de las categorías ubicadas dentro del análisis semántico se procedió también a estructurar una red general que permita visualizar la interacción de las dimensiones y que sea un elemento de referencia además para establecer un lineamiento

integral en la determinación de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

**Figura 10: Categorías consolidadas.**



*Fuente: Elaboración propia (2021)*

La figuración de las categorías y su interacción permite visualizar que las vinculaciones tienden a generar un leve centro a hacia la Gestión del Espacio y que, de manera periférica y/o perimetral, se ubiquen la Educación Patrimonial y la Experiencia Museística.

Los resultados de las entrevistas permiten entrever algunas similitudes y ciertas diferencias en las dinámicas de funcionamiento y de presentar los productos y servicios por parte de los museos donde se aplicaron las herramientas técnicas de esta investigación. Estos parámetros de contextualización territorial de los espacios estudiados se delimitan como recurso para fortalecer las conclusiones a las que se llega.

## 5. CONCLUSIONES

El estudio tripartito que se ofrece en esta tesis es confluyente. Es decir, a pesar de haber trabajado a tres bandas a través del estudio documental, de la información recogida de los directivos de centros y museos y de la experiencia personal del investigador, todo conduce a unos resultados que, como se ve en la discusión y en estas conclusiones, confluyen en una misma línea.

Del aporte documental se ha obtenido un importante volumen de información de cómo el contexto museístico alberga la cuestión patrimonial, y de cómo interaccionan a través de la mediación.

Partiendo de los objetivos iniciales, podríamos establecer que nuestro objetivo principal concluye en el siguiente capítulo en el que planteamos un posible modelo que conduce a una propuesta formativa en mediación.

En cuanto a los objetivos específicos podríamos decir que las reflexiones a las que nos ha conducido todo el proceso de investigación nos han ayudado tanto a determinar el rol del mediador cultural y su vinculación a los contextos y comunidades, además de identificar las maneras en las que se llevan los procesos mediadores en museos populares.

Gracias a todo esto hemos podido establecer la existencia de necesidades formativas en los mediadores culturales, concretamente en espacios museísticos populares; así, el análisis al cual se somete la información, desde las varias vertientes de investigación de esta tesis, sugiere un planteamiento recursivo de una estructura que se puede ejecutar como modelo general de educación no formal para el entendimiento del patrimonio cultural bajo parámetros curriculares que aseguren un acercamiento e involucramiento al tema patrimonial dentro de la experiencia vivencial en un contexto cultural y patrimonial.

Los eventos de conciliación, haciendo referencia a un encuentro de culturas, han determinado un mestizaje global que dentro del sistema mundo, identifican distinciones genéricas de comunidades que, resultan en apropiaciones culturales para la asimilación y/o transformación social. Las culturas populares son un reflejo de lo afirmado, como parte de lo que ha permanecido invisibilizado, pero que quiere protagonizar una cierta reivindicación

ante momentos de opresión dentro de procesos sociales relativamente jerarquizados. Hablar de patrimonio desde un punto de vista occidental pueden desencadenar jerarquías académicas poco sintonizables con lo comunitario, cuando por instinto, los legados se han configurado para generar un carácter de identidad que distinga a un círculo social.

Aquella trascendencia del ser hacia la inmortalización de su existencia por medio de sus legados, le da un carácter místico a la convivencia de las culturas, permitiendo que surjan apropiaciones simbólicas que detallan el pensamiento común, la vida y la perspectiva de la comunidad, de forma relativa hacia el desarrollo social desde lo cultural.

La convivencia cultural, como pauta de lo sincrético social, es un detonante de información que se estructura en pensamiento y que se ejecuta como conocimiento. Entonces, el convivir social se manifiesta a través de la fusión de disciplinas que, implícita o explícitamente se encuentran presentes en las rutinas vitales de los individuos en una comunidad. Y así, desde lo popular, haciendo alusión al pueblo, lo sincrético conduce a una forma óptima de convivencia para la productividad cultural; y en el momento en el que se sistematizan los productos, se identifican los legados que luego se los concibe como patrimonios.

Se observan dos ramas generales de tratamiento temático, como base para la construcción de la propuesta: lo educativo patrimonial y la experiencia museística. Los resultados dan cuenta de que, tanto desde los públicos/actores de los museos como desde los directivos de estos espacios hay una apreciación básica sobre educación patrimonial, observándose además un carácter de seguridad al comentar sobre el tema o también de realizar un ejercicio de interpretación en función de los referentes de su experiencia.

La investigación evidencia un conjunto formativo relevante constituido por los públicos/actores, por la experiencia museística y por la gestión de los espacios, de tal manera que, si bien se determina que no se aplica un proceso educativo, hay insumos que pueden estructurar un modelo, el mismo que puede ser no formal y que permita efectivizar procesos mediadores óptimos, donde se debe tomar en cuenta una valoración del patrimonio cultural.

La ausencia de un modelo de educativo (no formal) en cuanto a la formación sobre patrimonio ha generado una atención poco prioritaria del concepto del patrimonio cultural

dentro de los museos, presentándolos como un territorio de encuentro con el pasado o de reflexión del presente y del futuro, pero sin la profundización en la importancia que conlleva el espíritu del legado que le caracteriza a lo heredado en la comunidad a través de las generaciones pasadas.

En el caso de la formación para mediadores, el aprendizaje debe estar en fuerte conexión con la experiencia museística; esto conlleva una dilucidación total sobre el rol del mediador o mediadora dentro de su espacio a mediar, desde donde se han planteado los cuestionamientos básicos: ¿Qué tipo de mediador/a se requiere actualmente? y/o ¿Qué tipo de mediador/a se va requerir en un futuro? Estas preguntas han permitido evidenciar ciertos vacíos, en los que resalta la falta de contextualización de la formación de la mediación al momento de formar mediadores. El modelo que se plantea estructurar, para la construcción de la propuesta de educación no formal, se genera a partir de estas premisas alimentadas desde la teoría educativa y las prácticas comunicacionales.

Los espacios museísticos de carácter popular, a nivel local y regional, carecen de un modelo educativo explícito; lo más cercano a ello son procesos implícitos básicos de formación que se basan en actividades didácticas tales como: talleres, seminarios, capacitaciones y campañas en redes sociales, con un trasfondo, en su mayor parte, informativo-comunicativo. Aun así, se reconoce la necesidad de una transferencia de conocimiento más normada en función de un proceso pedagógico y especializado en patrimonio.

El potencial de un museo como elemento de visualización de legados, es un determinante para que se promueva la creación de estos espacios en las comunidades no urbanas, razón por la que la sugerencia de un modelo educativo para llegar a la propuesta de educación no formal debe incluir un manejo del contexto en el cual se requiere este tipo de aproximaciones museísticas y que conlleva además la formación de mediadores para estos espacios.

La conceptualización de patrimonio cultural y el entendimiento que se tiene del término genera una polisemia que tiende a generar varias definiciones, razón lo que se requiere contextualizar el vocablo de manera general como para que desde la propia comunidad se evidencie un término propio que identifique a sus legados.

A parte de la conceptualización del patrimonio se tiene además la tipología: lo tangible, lo intangible, lo subacuático, lo natural; la misma que puede servir como elemento de base para el diseño la propuesta de educación no formal para especialista en mediación en contextos culturales y patrimoniales.

Se logra teorizar la educación especializada en patrimonio con el fin de generar el entorno macro hacia dónde se quiere llegar con la aplicación de lo planteado como educación no formal que tiene su base en un modelo educativo de contexto cultural y/o patrimonial.

La mediación como tal es un elemento vinculante entre el discurso patrimonial y la experiencia museística, por lo cual se destaca la importancia del establecimiento de insumos comunicacionales bien contextualizados a lo local, pero con una referencia global en vista de que la experimentación del espacio también debe permitir una reflexión permanente entre lo propio y la interacción patrimonial regional e internacional, teniendo en cuenta los hechos históricos demostrados que han llevado a unas características determinadas de las distintas comunidades así como sus hábitos socioeconómicos.

Dentro del análisis cualitativo se ha evidenciado a la experiencia museística como un elemento clave de determinación de la eficacia y efectividad del modelo a referir y propuesta a plantear por lo que también está considerada dentro del sistema, el mismo que tendría como centro a lineamientos educativos en conjunción con enfoques comunicativos, pues el museo va más allá de un sitio de encuentro social, o de un espacio donde se pueden contemplar elementos creativos, culturales o patrimoniales.

Entre los resultados de aprendizaje, que se persiguen en la propuesta a plantear, se tiene como temas principales: patrimonio, cultura, comunidad, edu-comunicación, mediación, investigación, historia, museología, museografía, oralidades, visualidades.

Se puede profundizar en el tema de la educación patrimonial hasta decantar en mediación cultural, pero se requiere contextualizar el proceso mediador para espacios culturales y patrimoniales populares de manera más específica.

En este apartado, para dar paso a la configuración de la propuesta educativa no formal que se plantea en esta investigación, se motiva partir de una estructura de referencia para

determinar la experiencia museística a partir de un direccionamiento educativo, que para el caso presente resulta en educación patrimonial precisamente para una aproximación a los museos y la lectura efectiva de sus discursos museográficos.

## 6. PROPUESTA

La cultura y el patrimonio (o las culturas y los patrimonios), bajo el carácter polisémico que los identifica constituyen, a manera de metáfora, el continente de la información que sirve de insumo para la construcción de la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

Esta polisemia permite ubicar precisamente varias perspectivas desde las que se pueden ir encajando miradas comunes que delimiten un campo de estudio específico a la vez que fortalezcan el proceso metodológico.

A partir de la educación patrimonial, las experiencias museísticas y los procesos de mediación en museos populares, el enfoque teórico descriptivo hace un acercamiento para la consecución de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

Además, educación y comunicación mantienen dinámicas interrelacionadas de manera permanente en su accionar y en razón de ello es que la propuesta a construir basará su estructura en la interacción educativa-comunicativa que establezca un rol específico formativo y enriquezca con herramientas pedagógicas efectivas tanto al componente museológico, como al mediador, en la transferencia de información y conocimiento basado en patrimonio cultural.

Para la generación de una propuesta formativa, se hace necesario un modelo que la evoque, Tünermann (2008) refiere a un paradigma educativo que engloba todas las funciones de la docencia, Fresán (2017) se enfoca en los alumnos y en el programa educativo y Ortiz (2013) señala una construcción teórico formal como respuesta a una necesidad histórica concreta; a partir de ello, la contextualización hacia lo cultural y patrimonial conlleva a la necesidad de generar un modelo ajustado a estos entornos y a partir de este modelo estructurar una propuesta formativa.

La mediación, como eje central que integra enfoques interdisciplinarios y contextuales, constituye una actividad para la cual la educación formal no resulta pertinente pues corresponde a una acción formativa de preparación específica, de educación que no resulta

convencional, así como el espacio en el cual se ejecuta. Por esta razón se asocia más efectivamente con lo no formal, pues la especificidad con la que se puede asimilar las competencias requeridas para su práctica corresponden a transmisión de conocimientos de experiencias puntuales, en función de territorios específicos de trabajo, en este caso, los museos.

Mediación y educación no formal se contextualizan desde lo local, haciendo alusión a lo comunitario pues se ha relatado ya el hecho de que lo patrimonial, a nivel general, es un legado que surge desde las comunidades. Estos saberes son los que a la larga se sistematizan y se ubican, ya sea como algo tangible o intangible, dentro de un espacio en el que se presentan como parte de un pueblo o comunidad y se muestran a los públicos/actores propios y foráneos para transmitir su identidad, sus saberes y sus conocimientos.

El contexto del espacio museístico y el territorio donde se encuentra es importante pues permite justificar de cierta forma la manera en la que se producen los procesos educacionales. De forma delimitada, luego de haber identificado u estado de la mediación cultural se logra ubicar que, la educación que más se ajusta a un entorno en el cual la formación debe ser en función de conocimientos y competencias específicas, corresponde a la no formal.

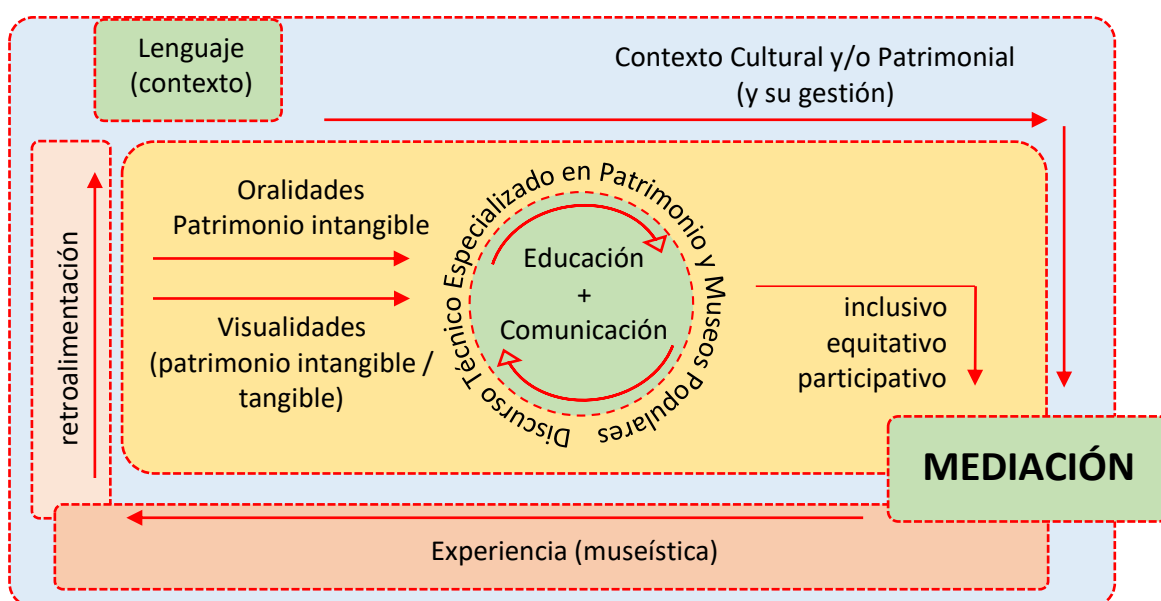
En definitiva, se contribuye a determinar el entorno (el desconocimiento de un lenguaje en función del patrimonio cultural) desde el que una propuesta de educación no formal pueda ser aplicada dentro de un museo de carácter popular, y lo interdisciplinar en cambio alimenta con información técnica de carácter transversal con el propósito de establecer un conjunto formativo específico para museos populares.

Para el planteamiento de una estructura de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales, es fundamental una abstracción de un modelo educativo para luego especificar las pautas con las que se podría plantear una propuesta formativa.

Un modelo educativo de aproximación museística debe generar una postura objetiva en relación al discurso museográfico que se impregne dentro de un museo popular, sugiriendo una imparcialidad ideológica en la administración de estos sitios y en lo que se “muestra”.

En base al marco teórico, al conocimiento empírico, la metodología aplicada y los resultados obtenidos, y en función de realizar un aporte se plantea de manera esquemática el siguiente proceso de acercamiento a un modelo educativo no formal desde una perspectiva edu-comunicativa que marcará pauta para el diseño de la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales:

**Figura 11: Esquema general de un modelo educativo de aproximación a la mediación cultural y patrimonial para la construcción de una propuesta de educación no formal.**



*Fuente: Elaboración propia (2021)*

Como se puede apreciar, consiste en un sistema cíclico que tiene como eje central a la educación y a la comunicación desde donde se genera un discurso técnico especializado en patrimonio y museos populares. La generación de este elemento edu-comunicacional estará basada en una estructuración contextualizada de un lenguaje específico elaborado a partir de las oralidades y las visualidades de los legados locales, abarcando todo su patrimonio cultural tangible e intangible y sistematizándolo para la construcción de los contenidos desarrollados bajo parámetros inclusivos, participativos y de equidad, que serán socializados y transmitidos a través de un proceso de mediación.

La experiencia (museística), dentro del modelo propuesto como base, será un proceso en permanente seguimiento y evaluación por parte del mediador/a que permitirá monitorear

la efectividad de lo ejecutado y desarrollar una retroalimentación continua, la misma que servirá de insumo para la actualización del discurso patrimonial contextualizado.

Este flujo de aplicación y posible ejecución del modelo educativo, de aproximación a la mediación cultural y patrimonial, para llegar a una propuesta de educación no formal, se lo relaciona con la manera en la que se gestiona un espacio museístico, pues dependerá de la administración de estos sitios la sistematización de insumos para la construcción de un discurso efectivo, así como también de la determinación de los procesos de mediación que permitan una experiencia museística satisfactoria y un fortalecimiento de la percepción del concepto de patrimonio y la importancia de la valoración de lo propio y de los legados culturales.

En la determinación de los resultados de las entrevistas se establecieron tres categorías desde las que se prioriza los ejes para llegar a una base de modelo educativo de contexto cultural: educación patrimonial, la experiencia museística y la gestión del espacio; de aquí surgen varias categorías que incluyen a referentes de educación patrimonial, el discurso pedagógico patrimonial, el contexto museístico, el discurso museístico, el contexto institucional y la comunidad museística. Categorías y subcategorías que fueron sistematizadas desde varias dimensiones a partir de las cuales se pudo codificar una base para la estructuración del modelo; así aparece: el acercamiento conceptual, la investigación, los insumos didácticos, las colecciones, el espacio museístico, la museología, la museografía, la historia, la imagen y el objeto de la institución, la relevancia del espacio, los procesos de extensión y vinculación, las alianzas y las redes colaborativas.

La delimitación del modelo se centra en el contexto y el contenido como ejes prioritarios para su estructuración valorando un protagonismo en la participación del mediador o mediadora y de los visitantes al espacio museístico.

Al ser el modelo la concepción macro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación a que se corresponde de manera general con el tema patrimonial decantando de forma específica en mediación, este debe contener un apartado en el cual se sistematice la razón de ser del espacio museístico pues desde aquel carácter institucional se proyectarán los aprendizajes comunes que se espera que se logren en los públicos/actores del museo.

El modelo educativo de aproximación a la mediación cultural y patrimonial también exige definir un perfil de aprendizaje final (perfil de egreso) al recurrir a los cuestionamientos sobre: ¿Qué tipo de mediador/a se requiere actualmente? y/o ¿Qué tipo de mediador/a se va requerir en un futuro?, así tanto el contexto como el contenido se vinculan para establecer el conjunto de competencias que adquirirá el mediador en su proceso de formación.

Por lo tanto, el planteamiento de un modelo educativo de aproximación a la mediación cultural y patrimonial, es una estrategia eficaz para la construcción de la propuesta de educación no formal para mediación, ya que al ser general y dinámico, práctico y aplicable en función de contextos propios (aludiendo a entornos que determinan circunstancias sociales de localidades específicas), permite determinar la realidad de los espacios culturales y patrimoniales y ejecutar la integración de los ejes educativos y comunicativos para generar el aprendizaje especializado (no formal), que corresponde a un acto mediador, que para este caso, de la dimensión cultural, la identificación con lo propio, genera un compromiso de vinculación íntima con lo local vigorizando el hecho social de la construcción de identidades y la valorización efectiva de los patrimonios.

Con el modelo referenciado y argumentado desde el contexto cultural y patrimonial, el panorama está clarificado, al punto de *aterrizar* hacia la concepción del constructo de aprendizajes a los que se quiere llegar y que deben ser aglomerados en un producto que corresponde a la propuesta educativa no formal en mediación. Así, la educación patrimonial, la gestión de los espacios y la experiencia (museística) comprenden ejes principales para el desarrollo de temáticas que deberán ser profundizadas.

Una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales debe incluir aportes desde la comunicación, de tal manera que, este enfoque transdisciplinar permita una participación integral en procesos que estén presentes de forma permanente durante la experiencia de visita el museo, tanto para los usuarios como para los administradores de estos espacios.

Un acercamiento a la realidad que se vive en museos populares y/o comunitarios, en función de sus procesos pedagógicos, señala que lo contemplativo prima sobre la identidad,

por lo que la propuesta de educación no formal precisa mayor reflexión en la apreciación de los objetos bajo un lineamiento de apropiación significativa.

La educación patrimonial va de la mano con la gestión del patrimonio, pues la forma en la que se administran los legados determina la manera en que se generan los discursos y el carácter pedagógico con que se los pueden impregnar además de que se fortalecen a través de metodologías que motivan al aprendizaje, a la retención, a la profundización y lo más importante, en un buen porcentaje a la curiosidad por investigar.

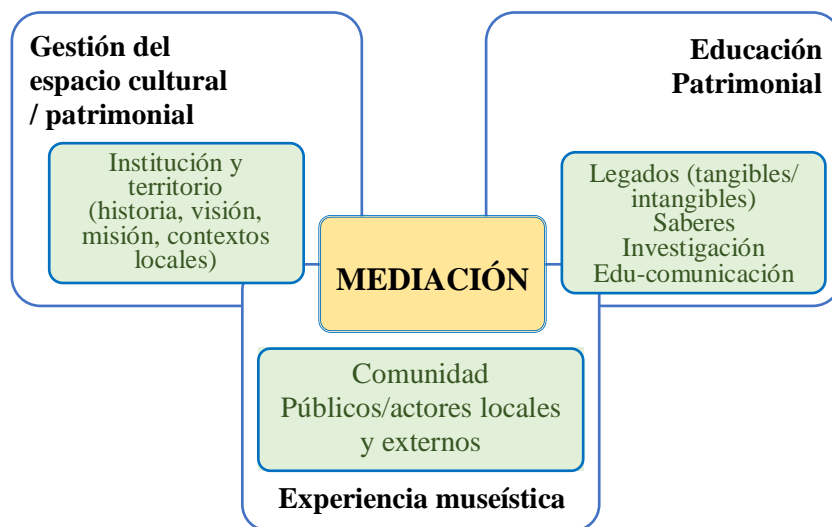
Las aproximaciones mediadoras deben estar enfocadas además en estimular los aprendizajes informales y en reforzar lo asimilado en las aulas, de tal manera que el espacio museístico, para el caso de esta investigación, se constituya en una extensión de lo educativo formal.

La propuesta de educación no formal, para mediación en contextos culturales y patrimoniales, corresponde a un producto necesario, dentro del accionar museístico, pues permitirá provocar una interacción con mayor pertinencia entre los espacios y los públicos/actores, sin limitarse a una visita, sino que la experiencia trascienda la vivencia y se convierta en un aprendizaje significativo.

El planteamiento contextualizado de una propuesta formativa de educación patrimonial no formal, que pueda aplicarse en función de las dinámicas propias de un legado y que sea ejecutable, es un elemento de valor agregado y de potencial productivo para el tratamiento de los bienes culturales que resultan catalogados como patrimonios, donde la colectividad genera compromiso de trabajo conjunto para el manejo de sus legados, de acuerdo a lo que menciona De Carli (2008) al hablar de los acuerdos tácitos que se generan entre las instituciones custodias y la comunidad en relación a procesos de concientización y capacitación en temas de uso y manejo de recursos patrimoniales.

Así, luego de haber definido la base de un modelo educativo para llegar a la propuesta educativa no formal, se establece el siguiente mapa conceptual como referencia para explicar la propuesta.

**Figura 12: Esquema para la construcción de la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.**



*Fuente: Elaboración propia (2022)*

Como puede apreciarse el proceso de mediación se constituye como punto central de la propuesta, que encuentra soporte en tres ejes de conceptualización: la gestión del espacio (contexto cultural y patrimonial), los elementos de educación patrimonial y la experiencia museística.

En el primer componente, en el de la institución, el contexto sugiere un acercamiento profundo al espacio (museístico), o territorio cultural y patrimonial, de tal manera que exista un conocimiento exacto de la realidad local en función del sitio de mediación; el o la mediadora, tiene aspectos que considerar en relación a historia, visión y misión del espacio, características de la población y dinámicas sociales locales.

En el segundo componente, el de la educación patrimonial, un recorrido por los legados (tangibles e intangibles) locales, deben propiciar acciones direccionadas hacia procesos de investigación que permitan develar los propios saberes y sistematizarlos hacia el reconocimiento como patrimonios; de esta valorización de lo propio es lo que se generan los procesos educativos y comunicativos para una transferencias eficaz de los conocimientos, bajo la evidencia de aprendizajes motivados a través de la experiencia. Las dinámicas centradas en la tradición oral cumplen un papel fundamental en el planteamiento de recursos para que los legados permanezcan vivos a través de las generaciones.

El tercer componente, el de la experiencia museística, debe considerar que, los legados, surgen desde la base comunitaria, lo que produce un flujo permanente de generación de manifestaciones culturales y patrimoniales, que necesitan ser visibilizadas y tratadas para su gestión y ubicación conceptual dentro de un espacio museístico pensando en la interacción con públicos/actores; este hecho social exige una experiencia vívida, lúcida, impregnada de estímulos a los sentidos con el fin de motivar una reacción y una acción con el sitio, los discursos museográficos y la muestra/exhibición en su totalidad.

De la conjunción de estos tres componentes, el contexto es fundamental para lograr una mediación que se base en lo local para que pueda lograr un enlace óptimo con lo externo; de ahí que se puede inferir que, a partir de un proceso mediador entre público/actor local y espacio museístico, también existe otra mediación entre la comunidad y los públicos/actores foráneos. La experiencia museística debe estar fundamentada en estas posibilidades de interacción, ya que la contextualidad visibiliza nuevas maneras de distinguir los públicos/actores, los mismos que son un elemento primordial de la razón de ser de los museos.

En base a lo detallado, los temas que se incluyen en la propuesta de educación no formal que se plantea, están dentro de lo que es educación, comunicación, investigación, museos (museología-museografía) y patrimonio cultural, con un eje transversal de sensibilización hacia lo comunitario, lo sensorial, los saberes locales y una visión de proyección hacia lo foráneo y lo futuro.

De acuerdo a la figura 12, la propuesta de educación no formal que se plantea tiene las siguientes características:

- Se identifican las estructuras pedagógicas que se requieren para una educación no formal en mediación cultural para espacios museísticos populares.
- El centro del proceso está liderado por el mediador o la mediadora quien, a través del reconocimiento de la razón de ser de su espacio museístico o museo en que se desenvuelve, establece de forma efectiva los contenidos que deben ser mediados y la estrategia de mediación.

- La acción pedagógica debe estar enfocada hacia la ejecución dentro de un ambiente no convencional, comunicada en función del contexto local y validada bajo parámetros educativos no formales.
- Mantener las dinámicas comunitarias en permanente vigencia con la aceptación de los sincretismos propios de este sistema mundo.
- Identificar sistemas de flujos creativos que permitan alimentar el inmenso bagaje de producción cultural que tienen las comunidades locales, originarias, nativas y/o ancestrales.
- Recuperar espacios, conocimientos, tiempos y contextos que tienden a perder vigencia o prioridad dentro de las dinámicas comunitarias.
- Documentar, bajo varios formatos y soportes, el patrimonio de la comunidad. Y así, la lista de propósitos se puede extender en función de las visiones propias de cada localidad desde la que se gestionen los espacios.
- Vincular visiblemente la relación directa entre educación patrimonial y la experiencia museística.
- El enfoque basado en el contexto y en los contenidos debe generar un discurso mediador único desde el que se pueden estructurar contenidos bajo miradas curriculares de carácter local, con su respectiva interpretación global, pensando en públicos/actores foráneos.
- El espacio museístico es el territorio por explorar de manera tangible e intangible.
- Los contenidos a transmitir son la descripción del espacio museístico explorado donde se incluyen los saberes y legados de la comunidad en la que se ubica el museo.
- La comunidad y los públicos/actores (locales y externos) son quienes se involucrarán con el museo a través de su exploración mediada, motivada por la experiencia vivida en ese espacio.

- La experiencia mediada debe estar enfocada conforme a un momento de profundización museográfica y patrimonial, no de contemplación y visita de tiempo libre.
- La experiencia museística es el resultado de contenidos y contextos estructurados y manejados de forma pedagógicamente eficiente por el mediador o la mediadora.
- La relación contextual con la que se construye la presente propuesta debe asimilarse desde la realidad latinoamericana donde conviven varios pueblos y nacionalidades, cada una con su propia identidad y por lo tanto con cosmovisiones únicas.
- La propuesta debe direccionar la gestación de profesionales que aumenten la dimensión educativa y transmisora de los discursos museográficos con los que trabajan en sus respectivos espacios culturales y patrimoniales.
- La formación propuesta direccionará la mirada hacia lo propio, el legado local, para sacar de allí una idea más exacta de la realidad histórico-social.
- La visita debe estar abierta a un itinerario personal de tal manera que la visita no esté influenciada con una ruta en especial. Si bien esto implica la generación de una curaduría abierta, permite un libre flujo de interacción y a la vez un aprendizaje íntimo en función de la sensibilidad de los públicos/actores.
- Plantea una respuesta a las necesidades formativas detectadas en cuanto a la mediación en contextos culturales y patrimoniales populares.

En este contexto cabe destacar un detalle de Morales (2001), que nos habla de un perfil disciplinar dentro de la mediación cultural:

**Tabla 8: Perfil disciplinar de mediación cultural.**

Perfil disciplinar de mediación cultural.	· Ser considerada como un eficaz instrumento de gestión.
	· Ir dirigida al público/actor general - visitante del patrimonio.
	· Ser una actividad libre y voluntaria.
	· Mantener el contexto recreativo en que se encuentra el visitante.
	· Ser inspiradora, que llegue al espíritu de los individuos.
	· Estimular el uso de los sentidos.
	· Ser motivadora y provocativa.
	· Ser sugerente y persuasiva.
	· Estimular la participación activa.
	· Orientar e informar acerca de hechos concretos.
	· Estimular el sentido crítico.
	· Entregar un mensaje claro y breve.
	· Ser comunicación atractiva.
	· Revelar significados e interrelaciones.
	· Contribuir a la conciencia ciudadana.
	· Contar con la presencia real del objeto.
· Recaer en lo posible en actividades personalizadas.	
· Mantener como meta la conservación del patrimonio.	

*Fuente: Morales, 1998*

En definitiva, la propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales, se presenta dentro de los tres ejes descritos anteriormente, a manera de bloques formativos, de la siguiente forma:

## **PRIMER BLOQUE**

### **Gestión del espacio cultural / patrimonial. Identificación del contexto social/local.**

a) Institución. Historia, misión, visión.

Conocimiento a profundidad de la institución o del espacio donde se realizará la mediación, con el fin de tener a ciencia cierta lo que se quiere mediar y qué se quiere mediar bajo un contexto íntimo del territorio.

b) Ámbito cultural de la Institución.

Acciones específicas de la línea cultural de la institución o del espacio, que permitan establecer una identidad específica para la construcción de discursos institucionales.

c) Análisis histórico local.

Reflexión sistemática sobre el desarrollo histórico de la institución o del espacio y su relación directa con la comunidad.

d) Realidad sociocultural nacional y regional.

Revisión de la situación actual en temas socioculturales en relación con territorios cercanos, ya sean a nivel nacional o regional.

## **SEGUNDO BLOQUE**

### **Educación Patrimonial. Sensibilización de los saberes y los sentidos.**

a) Oralidades y saberes ancestrales locales. Círculos de la palabra.

Por ser de base comunitaria, la comunicación por lo general se inicia desde las oralidades y desde se generan además los acuerdos y los compromisos. Todo esto de forma circular y horizontal.

b) Legados y patrimonios culturales locales.

Reflexiones sobre lo heredado en lo local, que puede que necesite una recuperación o una vigorización sobre la forma en la que persiste en la comunidad.

c) Patrimonio cultural nacional y regional.

Luego de definidos los legados y patrimonios locales se requiere una ampliación de estos entendimientos hacia lo nacional y lo regional.

d) Valorización de los patrimonios culturales.

Con una amplia percepción de los patrimonios que forman parte de los legados culturales de la comunidad y de sus entornos, se procede a darle un valor que permita mantenerlo de manera prioritaria en el convivir diario para su salvaguarda.

e) Investigación en patrimonios.

La producción de legados a través de la convivencia, es un proceso constante de re-creación cultural, por lo que se requieren establecer protocolos metodológicos locales para la continua sistematización de lo heredado, dándole un tratamiento de patrimonio.

f) Didáctica y pedagogía del patrimonio cultural.

Con los métodos investigativos establecidos y una concepción clara de los patrimonios locales, se requieren de procesos didácticos y pedagógicos para la transferencia del conocimiento a nivel

comunitario y también dirigido hacia los públicos/actores de los espacios mediados.

g) Promoción y difusión de patrimonios culturales.

Resulta importante una acción transversal de comunicación, de tal manera que lo sistematizado, lo investigado y las acciones que llevan a fortalecer los legados, sean difundidas de forma estratégica entre la localidad y de manera permanente hacia lo nacional y regional.

h) Educación / Formación no formal.

Además de instruir de forma técnica sobre la educación patrimonial, ésta debe ser concebida desde la relevancia que tiene lo no formal al constituirse como un proceso de aprendizaje especializado y contextualizado para un fin común.

## **TERCER BLOQUE**

### **Experiencia museística. Diálogos y tensiones de la mediación.**

a) Mediación para museos populares/comunitarios.

Retomando el tema del aprendizaje contextualizado, la formación en mediación para museos populares/comunitarios deberá ejecutarse desde lo local, con discursos locales.

b) Interpretación museológica y museográfica desde el contexto local.

El desarrollo de un discursos museológico y museográfico se contextualiza desde lo local para trabajar desde un lenguaje propio y luego traducirlo a lenguajes externos.

c) Dinámicas sociales locales.

Revisión de procesos de convivencia dentro de la comunidad donde haya una reflexión sobre costumbres, tradiciones, actitudes frente a diferentes situaciones y la manera de sobrellevar estímulos sociales externos.

d) Gestión de contenidos desde lo local dirigido a público/actor foráneo.

Ya establecidos los discursos y reconocidas las dinámicas sociales locales, se procede a generar un lenguaje que resulte amigable con públicos/actores foráneos.

e) Simulación de casos de mediación cultural.

Ejercicios permanentes de reflexión de posibles escenarios dentro de la mediación y la manera en que se puedan motivar acciones prontas de gestión de ruidos en procesos mediadores.

f) Interculturalidad.

Manejo de terminología y entendimiento sobre la interculturalidad en base a los diferentes públicos/actores que se espera interactúan con el espacio mediado.

g) Evaluación de la experiencia museística.

Procesos permanentes de evaluación de la experiencia museística que genera la mediación, para establecer protocolos de mejoras a la misma.

El punto fuerte de la propuesta se manifiesta en el eje de la educación patrimonial, pues parte de la información local como insumo de construcción de conocimiento y entendimiento del contexto, para luego fortalecerse con la concepción de la experiencia museística a través de los procesos que son profundizados desde lo museológico, museográfico e intercultural; el tema de la gestión del espacio cultural/patrimonial sirve de carta de presentación del territorio a mediar. Aquí cabe la responsabilidad de entender el espacio (museístico para este

caso) de forma integral pues es desde donde se genera la mediación; es decir lo que se media, no es solamente una muestra o una exhibición, es toda una estructura orgánica-social que tiene una fuerte influencia con la comunidad y que es generada desde lo comunitario, donde el visitante/actor es un elemento fundamental para la vitalidad del museo.

Se recalca además que la propuesta está dirigida a personas que tienen un acercamiento a procesos mediadores en contextos culturales y patrimoniales, y que el fin de esta educación no formal es lograr un acercamiento eficaz a la concepción de la génesis de los patrimonios desde la base comunitaria y que para establecer una mediación óptima se debe considerar los contextos locales de las instituciones u espacios que hacen uso de este tipo de diálogos y enlaces entre los públicos/actores y sus patrimonios; de ahí el hecho de que se profundice en ejes que sugieren ser parte de una mediación que tiene la responsabilidad de comunicar el contenido de los legados de un espacio museístico mientras educan desde la mirada local/comunitaria para generar dinámicas reflexivas en los públicos/actores, de tal manera que la transmisión de los saberes establezca un protagonismo del acción cultural que se produce desde la convivencia diaria de la comunidad.

## 7. PUERTAS ABIERTAS AL FUTURO

Se pretende que esta tesis sirva de orientación a los responsables de gestión y administración de espacios museísticos para que puedan encontrar el profesional mediador que mejor se ajuste a su lugar, o que al menos tengan una referencia que ofrecen a los especialistas que puedan contratar.

La propuesta que surge de esta investigación abre un espectro de acción dentro del cual se podrían establecer estudios sobre la eficacia de lo planteado a corto, mediano y largo plazo, en determinados territorios y contextos.

Así también, con lo que se plantea, la investigación podría ser continuada a partir de la dinámica de gestión de los espacios museísticos pues como uno de los ejes integrales de la propuesta requiere de una puntualización sobre lineamientos de acción en los cuales se presenten estos sitios como entes consolidados de actividad cultural y patrimonial.

Otro eje que presenta como línea de trabajo prospectiva corresponde al tema de la educación patrimonial, en razón de que a nivel de museos populares y/o comunitarios, los procesos pedagógicos y didácticos se presentan de manera general, pudiendo ser efectivos en relación a un resultado de aprendizaje planificado local, pero que carece de la especialización y discurso del componente patrimonial.

Así también, esta investigación podría avanzar dentro de este componente de educación patrimonial al continuarse para especificar los estudios dentro del campo del patrimonio cultural inmaterial, pues como se ha determinado, es a partir de esta tipología desde la cual se forja lo comunitario y/o popular.

El trabajo con públicos/actores, ya sean locales o foráneos, en relación a la comunidad donde ejerce su acción el espacio museístico, es un indicador que permite evidenciar una experiencia museística; al respecto, también se podrían identificar posibles líneas de estudio sobre procesos que permitan optimizar las experiencias, desde el punto de vista social, y que incluso se puedan incrementar los públicos/actores que visitan a un espacio museístico.

La propuesta de la presente investigación constituye un detonante para su continuación dentro de la temática de mediación cultural en el sentido de que las relaciones entre individuos y espacios museísticos cada vez van afectándose por nuevas variables, tal el caso de las tecnologías, las mismas que producen cambios comportamentales en los públicos/actores, así como también obliga a los museos a evolucionar en procesos de interacción con las visitas.

## 8. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AIP. (22 de noviembre de 2020). *Asociación para la Interpretación del Patrimonio*. España. <https://interpretaciondelpatrimonio.com/es/la-aip>
- Álvarez Rodríguez, M.D. (2007). *El museo como comunidad de aprendizaje*. En R. Huerta Ramón y R. de la Calle (coords.), *Espacios estimulantes: Museos y educación artística* (págs. 109-127). Valencia: MuVIM- Publicacions Universitat de València
- AMaGA Victoria Office. (2020a). *Conservation Planning*.  
[https://amagavic.org.au/assets/resources/10004/Conservation\\_Planning\\_PDF.pdf](https://amagavic.org.au/assets/resources/10004/Conservation_Planning_PDF.pdf)
- AMaGA Victoria Office. (2020b). *Starting or Improving the Collection Store*.  
<https://amagavic.org.au/assets/resources/undefined/starting-or-improving-a-store.pdf>
- AMaGA Victoria Office. (2020c). *Accessible Social Media for Museums and Galleries*.  
<https://amagavic.org.au/assets/resources/undefined/accessible-social-media.pdf>
- AMaGA Victoria Office. (2020d). *Starting or Improving a Museum*.  
<https://amagavic.org.au/assets/resources/undefined/starting-or-improving-a-museum-pdf.pdf>
- AMECUM. (2021) *Rehacer Expandir la Mediación Cultural*. Madrid: Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid. <https://amecum.es/wp-content/uploads/2021/10/AMECUM-Rehacer-Expandir-Mediacion-Cultural.pdf>
- Amengual, I. (2015). *A ras de suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más*. Gijón: Trea.
- Anderson, L. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Andresen, L. (2001). *Experience-based learning*. En G. Foley, *Understanding adult education and training* (págs. 225-239). Sidney: Allen & Unwin.

- Angulo, F. (2012). *A qué llamamos currículum*. Málaga: Aljibe. pp. 17-29.  
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf>
- Arévalo, M. (2004). *Enfoque/Modelo Ecosistémico o Ecológico (Bronfenbrenner, 1979)*.  
<https://www.researchgate.net/publication/338753813>
- Arias, F. (2019). *Investigación teórica, investigación empírica e investigación generativa*.  
<https://www.researchgate.net/publication/335927792>
- Arias, T. & Contreras, D. (2019). *Solo para curiosos. Origen de los museos en el Perú*.  
Lima: Municipalidad Metropolitana de Lima.  
<http://www.iber museos.org/recursos/documentos/solo-para-curiosos-origen-de-los-museos-en-el-peru/#:~:text=Solo%20para%20curiosos,-,Origen%20de%20los%20museos%20en%20el%20Per%C3%BA,a%20finales%20del%20siglo%20XIX.>
- Arias Serrano, L. (2015). *Nuevos planteamientos museográficos en los museos de arte contemporáneo: de las primeras críticas al museo en los albores del siglo XX a los actuales “micro-relatos”*. *Complutum*, 26(2), 133-143.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_CMPL.2015.v26.n2.50424](https://doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n2.50424)
- Aroca, C. (2007). *Educación patrimonial. Una perspectiva didáctica globalizadora*. Viña del Mar: Altazor.
- Arriaga, A. (2010). *Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3587Arriaga.pdf>
- Arrieta, I. (2007). *Patrimonios Culturales y Museos: más allá de la historia y del arte*.  
Murua: Gráficas Berriz.  
[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15201/arrieta\\_2007\\_mas\\_alla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15201/arrieta_2007_mas_alla.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arrieta, I. (2008). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos*. Murua: Gráficas Berriz.

[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15189/arrieta\\_2008\\_teor%C3%ADa\\_praxis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15189/arrieta_2008_teor%C3%ADa_praxis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Arrieta, I. (2009). *Activaciones patrimoniales e iniciativas museísticas*. Murueta: Gráficas Berriz.

<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15083/UHWEB090599.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arrieta, I. (2010). *Museos y parques nacionales*. Murueta: Gráficas Berriz.

[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15200/arrieta\\_2010\\_parques\\_naturales.pdf?sequence=1](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15200/arrieta_2010_parques_naturales.pdf?sequence=1)

Arrieta, I. (2011). *Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas*.

Murueta: Gráficas Berriz.

[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15199/arrieta\\_2011\\_legitimaciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15199/arrieta_2011_legitimaciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Asensi, A. (2016). *Nuevas perspectivas de la contratación online de servicios turísticos*.

*International Journal of Scientific Management and Tourism*, 287-302.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5665910>

Ballart, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443860>

Banco de la República. (15 de marzo de 2022). *Una red de mediadores culturales*.

(Colombia) <https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/red-de-mediadores>

Barahona, M. (2013). *El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento*. *Rupturas*, 2-16.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888225>

Bell, G. (2002). *Making Sense of Museums. The museum as 'Cultural Ecology'*.

[http://echo.iat.sfu.ca/library/bell\\_02\\_museum\\_ecology.pdf](http://echo.iat.sfu.ca/library/bell_02_museum_ecology.pdf)

Belloch, C. (2012). *Tecnologías para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información*. *Material Docente*, 1-9.

<https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>

- Belludo, M. (2007). *Aprendiendo de Latinoamérica. El museo como protagonista*. Gijón: Trea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=660653>
- Bertonatti, C., Iriani, O. & Castelli, L. (2010). *Los centros de interpretación como puntos de anclaje y manejo del flujo turístico*. IV Congreso Internacional de Patrimonio Cultural, 119-126.  
<http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/LECTURA7B.pdf>
- Blanco, M. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Argumentos, 135-156. <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Bolívar, A. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Borowiecki, K. (2016). *Cultural Heritage in a Changing World*. Switzerland: Springer Open. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-29544-2>
- Borrega, Y. (2006). *Consumiendo cultura en Bolivia. ¿Qué ocurre con nuestros museos?* Temas Sociales, 251-273. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n27/n27a09.pdf>
- Brenholt, I. (2014). El marketing y la comunicación en el museo. En C. Padró, *Mediación museística* (págs. 26-27). Sintra: Mapa das Ideias. [https://www.asimetrica.org/wp-content/uploads/2020/05/MuseumMediatorsCompendium\\_Spanish.pdf](https://www.asimetrica.org/wp-content/uploads/2020/05/MuseumMediatorsCompendium_Spanish.pdf)
- Bueno, M. (20 de febrero de 2019). *¿Qué es eso de la mediación cultural y de la educación no-formal? Museos Creativos*.  
<https://www.museoscreativos.com/post/qu%C3%A9-es-eso-de-la-mediaci%C3%B3n-cultural-y-de-la-educaci%C3%B3n-no-formal>
- Burcaw, E. (1997). *Introduction to museum work*. Walnut Creek: Altamira Press.  
<https://repository.museumsiam.org/bitstream/handle/6622252777/32/Preview-Introduction-to-museum-work-s.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Cabalé Miranda, E., & Rodríguez Pérez de Agreda, G. (2017). *Educación no Formal: potencialidades y valor social*. Revista Cubana de Educación Superior, 69-83.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142017000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100007&lng=es&tlng=es).

Calandra Bustos, P. & Araya Arraño, M. (2009). *Conociendo las TIC*.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/120281>

Camacho, R. (2010). *El museo ante la comunidad. Nuevas rutas en lo museal: ejemplos y referentes*. Intervención (Méx. DF) vol.1 no.2, 9-15.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/inter/v1n2/v1n2a3.pdf>

Canal Museal. (2 de diciembre de 2020). *Manifiesto Museal*. Perú.

<https://canalmuseal.com/nosotros/manifiesto-museal/>

Canedo-Ibarra, S. (2009). *Contribución al aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*. [Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona].

<http://hdl.handle.net/10803/1321>

Cano de Gardoqui, J. (1994). *Reflexiones museológicas en torno al Museo Etnográfico*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2688085.pdf>

Cano, R. (2018). *Pueblos indígenas y museos etnográficos*.

[https://www.researchgate.net/publication/326649412\\_PUEBLOS\\_INDIGENAS\\_Y\\_MUSEOS\\_ETNOGRAFICOS](https://www.researchgate.net/publication/326649412_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_MUSEOS_ETNOGRAFICOS)

Carrasco, S. & Villanueva, P. (2019). *Movimientos y desplazamientos en la investigación*.

*Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales*. Educatio Siglo XXI, 159-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7095131>

Carrión, A. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[https://es.calameo.com/read/000075335608e5eb3689c?fbclid=IwAR1aMrMN5Ek4tDe6Ozg\\_N6A7LC8tivRujGwXg9gAwumj4rgyKk4HxllGpY](https://es.calameo.com/read/000075335608e5eb3689c?fbclid=IwAR1aMrMN5Ek4tDe6Ozg_N6A7LC8tivRujGwXg9gAwumj4rgyKk4HxllGpY)

Castro, S., Guzmán & B., Casado, D. (2007). *Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Laurus. Revista de Educación, 213-234.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>

- CECA. (2 de marzo de 2022) *Encuesta sobre la definición de museo – Etapa final*. ICOM International Committee for Education and Cultural Action.  
<https://ceca.mini.icom.museum/es/encuesta-sobre-la-definicion-de-museo-etapa-final/?msclkid=03f35d1cce7011eca613f32212e18efe>
- CEPAL. (2010). *América Latina en clave de cohesión social: indicadores seleccionados*. Santiago de Chile: CEPAL.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2933/1/S2010510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2933/1/S2010510_es.pdf)
- Cerón, J. (2012). Cosas que ocurren cuando las prácticas artísticas circulan. En *Museología, curaduría, gestión y museografía*. (pp. 12-14) Bogotá: Ministerio de Cultura. <http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/04/manual-artes-visuales-mincultura-col.pdf>
- Chavarria Navarro, X., Hampshire, S. & Martínez, F. (2004). *Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica*. Revista de Investigación Educativa, 22(2), 443–458. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98661>
- Claes, F. & Deltell, L. (2014). *Museos Sociales. Perfiles museísticos en twitter y facebook*. El profesional de la información, 594-602.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4924942>
- Claver-Cortés, E., Llopis, J., Molina Manchón, H., Conca Flor, F. & Molina-Azorín, J. (2000). *La tecnología como factor de competitividad*. Boletín de estudios económicos, 119-138. <http://hdl.handle.net/10045/17477>
- Combi, M. (2016). Cultures and Technology: An Analysis of some of the changes in progress. En K. Borowiecki, *Cultural Heritage in a changing world* (pp. 3-15). Odense: Springer Open. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-29544-2\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-29544-2_1)
- Consejo Internacional de Museos. (2020a). *Museos, profesionales de los museos y COVID-19*. <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>

- Consejo Internacional de Museos. (2020b). *Museos, profesionales de los museos y COVID-19*. [https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-ES\\_Follow-up-survey.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/11/FINAL-ES_Follow-up-survey.pdf)
- Constitución Política del Ecuador (20 de octubre de 2008), *Registro Oficial 449*. <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/registro-oficial/item/4864-registro-oficial-no-449>
- Costa, M. & Boada, M. (2014). *La museografía interactiva*. *Mundo científico*, 48-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284589>
- CRESPIAL. (13 de abril de 2021). *¿Qué es el Patrimonio Cultural Inmaterial?:* <http://crespial.org/que-es-el-patrimonio-cultural-inmaterial/>
- Cummins, A. (2004). *Caribbean Museums and National Identity*. *History Workshop Journal* 58, 224-245. <https://www.muse.jhu.edu/article/176778>.
- De Carli, G. (2018). *El Patrimonio. Su definición, gestión y uso social*. ILAM. <https://ilamdocs.org/documento/3505/>
- De Sousa, L. (2018). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>
- Del Canto, E. (2011). *Propuesta de un modelo de gestión de conocimiento para la universidad venezolana*. *Educación en valores* 2(16), 39-53. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n16/art04.pdf>
- Delgado, S. (2020). *Los retos en investigación, comunicación y educación de los museos de Lima en el marco de la COVID-19. Una discusión sobre los desafíos del futuro a partir de su situación actual y de las experiencias del MALI y el MUCEN*. *Desde el Sur*, 12(1), 285-306. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0017>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

- Desvallès, A & Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*. París: Colin.  
[https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/02/Conceptos\\_claves\\_ES.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/02/Conceptos_claves_ES.pdf)
- Díaz, I. y Unzu, A. (2003). *La mirada que construye. Competencias y extravíos*.  
Museología crítica y arte contemporáneo, 185-201.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=807757>
- Domínguez, A. & Antoñanzas, M. (2014). *Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces*. Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales, 97-117. <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:c9df4fd1-cc61-41e9-849e-f7341adf9d6a/formacion-educacion-museos.pdf>
- Dormaels, M. (2011). *Patrimonio, patrimonialización e identidad. Hacia una hermenéutica del Patrimonio*. Herencia, 7-14.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1432>
- Burucúa, J. (1995). *Reseña de "Entre musas y musarañas. Una visita al museo" de Marta Dujovne*. Redes 2(5), 209-212. <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711276017.pdf>
- Elías, J. (2018). Educación formal, no formal e informal: categorías polisémicas para una realidad heterogénea y cambiante. En Velasco, S. *Reflexiones y apuntes de investigación educativa* (págs. 63-72). Chihuahua: Instituto Promotor para la Educación del Estado de Chihuahua.  
<https://www.researchgate.net/publication/331247156>
- Ericksen, H. (2009). *The Small Museums Cataloguing Manual*.  
[https://amagavic.org.au/assets/resources/10032/Small\\_Museums\\_Cataloguing\\_Manual\\_.pdf](https://amagavic.org.au/assets/resources/10032/Small_Museums_Cataloguing_Manual_.pdf)
- Escandón, P. (2020). *Cibermuseos quiteños. Estado y propuesta de comunicación digital*. Quito: El Conejo.
- Espacio Visual Europa. (12 de junio de 2017). *Breve Historia de la Educación en los Museos*. <https://evemuseografia.com/2015/10/22/breve-historia-de-la-educacion-en-los-museos/>

- Espacio Visual Europa. (09 de junio de 2021). *Modelos de Mediación en los Museos Modernos*. <https://evemuseografia.com/2021/06/09/modelos-de-mediacion-en-los-museos-modernos/>
- Espacio Visual Europa. (11 de junio de 2021). *Qué es mediación en museos*. <https://evemuseografia.com/2019/05/14/que-es-mediacion-en-museos/>
- FactoríaLab. (17 de febrero de 2022) *Habilidades y competencias del mediador cultural*. <https://factorialab.com/course/habilidades-y-competencias-del-mediador-cultural-online/>
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/242414371\\_Learning\\_From\\_Museums\\_Visitor\\_Experiences\\_and\\_the\\_Making\\_of\\_Meaning](https://www.researchgate.net/publication/242414371_Learning_From_Museums_Visitor_Experiences_and_the_Making_of_Meaning)
- Fernández, M. (2003). *Los museos espacios de cultura, espacios de aprendizaje*. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia 36, 55-61.  
[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103)
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: TREA.  
[https://www.researchgate.net/publication/322991859\\_La\\_educacion\\_patrimonial\\_teor%C3%ADa\\_y\\_practica\\_para\\_el\\_aula\\_el\\_museo\\_e\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/322991859_La_educacion_patrimonial_teor%C3%ADa_y_practica_para_el_aula_el_museo_e_Internet)
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En Rusillo, *La comunicación global del Patrimonio Cultural* (págs. 79-109). Gijón: TREA.  
[https://www.researchgate.net/publication/322991960\\_La\\_importancia\\_de\\_la\\_dimension\\_humana\\_en\\_la\\_didactica\\_del\\_patrimonio](https://www.researchgate.net/publication/322991960_La_importancia_de_la_dimension_humana_en_la_didactica_del_patrimonio)
- Fontal, O. (2016). *Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 415-436.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>

- Fontal, O. & Marín, S. (2011). *Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE*. Educación Artística Revista de Investigación 2, 91-96. <http://hdl.handle.net/11162/110567>
- Formenti, L. (2009). *Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo*. Cuestiones pedagógicas 19, 267-284. <https://core.ac.uk/download/pdf/51381129.pdf>
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V. & García, A. (2017). *Modelos Educativos para el siglo XXI*. Cuajimalpa: Universidad Autónoma Metropolitana. [http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703\\_ModeloeducativoXXI\\_DIGITAL3.pdf](http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf)
- Gaibor, J. (2012). *El enfoque ecosistémico como metodología de enseñanza en las comunidades rurales*. <https://www.researchgate.net/publication/290812700>
- Gallardo, E., Marqués, L. & Bullen, M. (2014). *Usos académicos y sociales de las tecnologías digitales del estudiante universitario de primer año*. Universities and Knowledge Society Journal, 25-37. [https://www.researchgate.net/publication/273346031\\_Usos\\_academicos\\_y\\_sociales\\_de\\_las\\_tecnologias\\_digitaes\\_del\\_estudiante\\_universitario\\_de\\_primer\\_ano](https://www.researchgate.net/publication/273346031_Usos_academicos_y_sociales_de_las_tecnologias_digitaes_del_estudiante_universitario_de_primer_ano)
- Galvis, E. & Sánchez, J. (2014). *Evaluación de la gestión del conocimiento: una revisión sistemática de literatura*. Tendencias, 15(2), 151-170. <https://doi.org/10.22267/rtend.141502.47>
- Gándara, M. (2016). La divulgación significativa: una aproximación a la educación patrimonial desde México. En L. Sanjo, *La educación patrimonial en Lanzarote* (págs. 77-104). Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife. [https://www.researchgate.net/publication/315665670\\_La\\_divulgacion\\_significativa\\_una\\_aproximacion\\_a\\_la\\_educacion\\_patrimonial\\_desde\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/315665670_La_divulgacion_significativa_una_aproximacion_a_la_educacion_patrimonial_desde_Mexico)
- García, B. (2005). Gabinetes online y redes sociales virtuales. En G. López, *El ecosistema digital* (págs. 197-228). Valencia: Universidad de Valencia. <https://vinv.ucr.ac.cr/sites/default/files/divulgacion-ciencia/libros-y-tesis/ecosistema-digital.pdf>

- García, I. (2013). *La museografía creativa. El coleccionismo. ¿Materia o método de creación contemporánea?*, 84-100.  
[https://www.academia.edu/7008635/Museograf%C3%ADa\\_creativa\\_2013\\_?auto=download](https://www.academia.edu/7008635/Museograf%C3%ADa_creativa_2013_?auto=download)
- García, I. (2020). *La nueva museografía*. *Revista de Museología*, 21-33.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7228721>
- García, N. (24 de octubre de 2020). *Ni folclórico, ni masivo ¿qué es lo popular?:*  
[https://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/garcia\\_canclini1.pdf](https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/garcia_canclini1.pdf)
- García, N. (1988). *¿Reconstruir lo popular?* Cuadernos Instituto Nacional de Antropología, 13, 201-219.  
<https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/450>
- García, R. & Cuevas, O. (2011). *Evaluación del modelo de gestión del conocimiento de una universidad mexicana*. *Apertura*, 17-37.  
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/199>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de Los Andes.  
[https://www.researchgate.net/publication/299741216\\_Kenneth\\_Gergen\\_Construccionismo\\_Social\\_Aportes\\_para\\_el\\_debate\\_y\\_la\\_practica](https://www.researchgate.net/publication/299741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debate_y_la_practica)
- Gnecco, C. & Schmidt, A. (2017). *Crítica de la razón arqueológica*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.  
<https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/download/106/112/30?inline=1>
- González, J. (2009). *Modelo para el desarrollo de la gestión del conocimiento en los centros de investigación de las universidades públicas colombianas. Caso aplicativo Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)*. *Diversidad de la Gestión*, 35, 47-62.  
<https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2009n35/Gonzalez>
- González, L. (2002). *El discurso semiótico de la identidad en los museos comunitarios de Oaxaca*. *Cuicuilco*, 9, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35102505.pdf>

- Google Arts & Culture. (16 de noviembre de 2020). *Los museos comunitarios de Río de Janeiro*. <https://artsandculture.google.com/story/vQUBNnaXwWoeIw>
- Guardián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José: IDER.  
<http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/393>
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Abya-Yala.
- Guitérrez, R. (2013). *Democratizar los museos. En VI Congreso Educación, Museos y Patrimonio*. Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal (págs. 162-173). Santiago: OGRAMA.  
[https://icomchile.files.wordpress.com/2016/07/articles-56008\\_archivo\\_01.pdf](https://icomchile.files.wordpress.com/2016/07/articles-56008_archivo_01.pdf)
- Hernández-Fernández, F. (2019). *Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa*. *Educatio Siglo XXI*, 11-20.
- Hernández-Fernández, Fernando y Revelles, Beatriz. (2019). *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. *Educatio Siglo XXI*, 37, 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Madrid: Trea.  
[https://cccasmaperu.files.wordpress.com/2018/07/museos\\_ambitos\\_perfectos.pdf](https://cccasmaperu.files.wordpress.com/2018/07/museos_ambitos_perfectos.pdf)
- Huchim, D. (2013). *La Investigación Biográfico-Narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Iglesias, B. (2019). *Georges Henri Rivière y la Nueva Museología*. Obtenido de <http://revistamito.com/georges-henri-riviere-y-la-nueva-museologia/>
- Izquierdo, P., Juan, J. & Matamala, J. (2005). *Centros de interpretación del Patrimonio. Manual Hicira*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.  
[https://diba.cat/c/document\\_library/get\\_file?uuid=30255bf9-e4ce-4cbc-97e1-553e184249d1&groupId=99058](https://diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=30255bf9-e4ce-4cbc-97e1-553e184249d1&groupId=99058)

- Fundación ILAM. (2017). *Los Diversos Patrimonios*. Heredia: ILAM.  
<https://ilamdocs.org/documento/3503/>
- INPC. (2011). *Guía de identificación de bienes culturales patrimoniales*. Quito: Ediecuatorial. <http://site.inpc.gob.ec/pdfs/Publicaciones/GuiaBienesCulturales.rar>
- Jara, Ó. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 56-70.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368512>
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Jofré, I. (2017). *Una mirada crítica de los procesos de patrimonialización en el contexto megaminero*. En J. Pellini, *Arqueología Comercial en América del Sur* (págs. 143-175). Madrid: JAS Arqueología.  
[https://www.academia.edu/40321157/UNA\\_MIRADA\\_CR%C3%8DTICA\\_DE\\_LOS\\_PROCESOS\\_DE\\_PATRIMONIALIZACION\\_EN\\_EL\\_CONTEXTO\\_MEGA\\_MINERO\\_Tres\\_casos\\_emblem%C3%A1ticos\\_en\\_la\\_provincia\\_de\\_Provincia\\_de\\_San\\_Juan\\_Rep\\_Argentina?auto=download](https://www.academia.edu/40321157/UNA_MIRADA_CR%C3%8DTICA_DE_LOS_PROCESOS_DE_PATRIMONIALIZACION_EN_EL_CONTEXTO_MEGA_MINERO_Tres_casos_emblem%C3%A1ticos_en_la_provincia_de_Provincia_de_San_Juan_Rep_Argentina?auto=download)
- Juanola, R., Calbó, M & Vallés, J. (2006). *Educación del Patrimonio*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Layuno, M. (1997). *Exponerse o ser expuesto (La problemática expositiva de las vanguardias históricas)*. *Espacio, Tiempo y Forma*. 331-354. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:ETFSerie7-878C5924-8B8F-0A92-0ED5-EEFB5E39DC0E/Documento.pdf>
- Leindhardt, G. (2002). *Learning conversations in museums*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.  
<http://www.justinecassell.com/discourse09/readings/allen.pdf>
- Lenz, H. & Adams, E. (2017). *Using concept as method in educational and social science inquiry*. *Qualitative Inquiry*, 643-648. <https://doi.org/10.1177/1077800417732634>

Ley Orgánica 3/2018 de protección de datos personales y de garantía de derechos digitales (5 de diciembre de 2018). Jefatura del Estado: Madrid.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

Ley Orgánica de Cultura del Ecuador (29 de diciembre de 2016) Registro Oficial 913.

<https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/suplementos/item/8731-sexto-suplemento-al-registro-oficial-no-913.html>

Linares, J. (2008). *El museo, la museología y la fuente de información museística*.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352008000400005&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400005&lng=es).

Llorca, G. (2005). Comunicación interpersonal y comunicación de masas en internet. En G. López, *El ecosistema digital* (págs. 21-30). Valencia: Universidad de Valencia.

<https://vinv.ucr.ac.cr/sites/default/files/divulgacion-ciencia/libros-y-tesis/ecosistema-digital.pdf>

Llull, J. (2005). *Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural*. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 177-206.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110177A>

Londoño, Libardo & Marín, Jairo. (2002). *Metodología de la investigación holística. Una propuesta integradora desde las sociedades fragmentadas*. *Uni-pluriversidad*, 22-

23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12229>

López, C. & Martínez O. (2018). *La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista*. *Revista Científica*, 3, 301-318.

<https://www.researchgate.net/publication/329020045>

López, E. (2015). *Interpretación y mediación en museos: estrategias y posibilidades desde la educación artística*. *museos.es*, 41-53.

<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:ca7d9115-b711-46b6-a887-1189825ad92e/estrategias-posibilidades-educacion-artistica.pdf>

López, F. & Vidargas, F. (2015). *Usos del Patrimonio*. Guanajuato: INAH.

<http://openarchive.icomos.org/id/eprint/1713/1/pdf.pdf>

- Luque, P. (2001). *Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas*. Pedagogía social: revista interuniversitaria, 313-320.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713690>
- Malavassi-Aguilar, R. (2017). *El Patrimonio como construcción social. Una propuesta para el estudio del patrimonio arquitectónico y urbano de las representaciones sociales*. Diálogos Revista Electrónica de Historia, 18, 253-266.  
<https://www.redalyc.org/pdf/439/43952199009.pdf>
- Manzini, L. (2011). *El significado cultural del Patrimonio*. Estudios del Patrimonio Cultural, 6, 27-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737646>
- Mariño, G. & Cendales, L. (2004). *Educación no formal y educación popular*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. [https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular\\_4834.pdf](https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf)
- Martín, C. (2012). *El prodigio de los centros de interpretación: unos equipamientos con fecha de caducidad*. Her&Mus 9, 64-70.  
<https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/download/313547/403665/>
- Martínez, D. (2009). *¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa?* Revista de Mediación, 3, 38-44. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/06/Revista-Mediacion-03-05.pdf>
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma, 7-33. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es).
- MCP. (2012). *Introducción al Patrimonio Cultural*. Quito: Ministerio Coordinador del Patrimonio. <https://amevirtual.gob.ec/wp-content/uploads/2017/04/libro-introduccion-al-patrimonio-cultural.compressed-ilovepdf-compressed.pdf>
- MCYP. (2019). *Directorio Red Ecuatoriana de Museos*. Ministerio de Cultura y Patrimonio. <https://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2019/01/Directorio-Nacional-de-Museos-2019.pdf>

- Medina-González, I. (2009). *Una primera aproximación a la normativa en materia de conservación del patrimonio cultural de México*. La conservación-restauración en el INAH: el debate teórico, 137-151.  
[https://www.academia.edu/1579301/Una\\_primera\\_aproximaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_normativa\\_en\\_materia\\_de\\_conservaci%C3%B3n\\_del\\_patrimonio\\_cultural\\_de\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/1579301/Una_primera_aproximaci%C3%B3n_a_la_normativa_en_materia_de_conservaci%C3%B3n_del_patrimonio_cultural_de_M%C3%A9xico)
- Mercado, A. & Hernández A. (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva*. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, 17 (53), 229-251.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3395185>
- Messina, G., Pieck, E. & Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160881>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2012). *Museología, curaduría, gestión y museografía*.  
<http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/04/manual-artes-visuales-mincultura-col.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Tres términos: *Educación formal, no formal e informal*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-236469\\_archivo\\_pdf\\_documento\\_antecedentes.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-236469_archivo_pdf_documento_antecedentes.pdf)
- Molano, O. (2007). *Identidad cultural, un concepto que evoluciona*. Ópera, 7, 69-84.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4020258.pdf>
- Molina, L. H. (2013). El cambio de paradigma del proceso artístico en el mundo contemporáneo. En D. J. Sánchez, Epistemología de las artes. *La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo* (págs. 13-27). Argentina: Ed. de la Universidad Nacional de La Plata. Libros de Cátedra. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/131560>
- Molteni, J. (2016). Una mirada al patrimonio inmaterial. En A. Torre, & J. y. Molteni, *Patrimonio Cultural Inmaterial* (págs. 15-16). Buenos Aires: CePEI.  
[https://www.academia.edu/32074512/Patrimonio\\_Cultural\\_Inmaterial](https://www.academia.edu/32074512/Patrimonio_Cultural_Inmaterial)

- Mora, A. (2016). *Las grandes etapas del pensamiento occidental. Ensayo e interpretación histórico-filosófica*. Revista de Filosofía UCR, 31-36.  
<https://fdocuments.ec/document/lasgrandes-etapas-del-pensamiento-occidental-ensayo-de-filosofa-2018-12-05.html>
- Morales, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Empresa Pública de Gestión de Programas Culturales.
- Morales, J. (2017). *La lectura crítica e investigación en Paulo Freire: algunas reflexiones para mejorar la praxis educativa*. Revista Educación Andrés Bello, 5, 34-60.  
<https://revistaeducacion.unab.cl/wp-content/uploads/2018/09/gonzalez-jesus-paulo-freire.pdf>
- Moreno, A. & Suárez C. (2010). *Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social*. Revista de estudios literarios, 27-36.  
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística*. Madrid: Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/04/10446.pdf>
- Muñoz, R. (16 de diciembre de 2021). *Modelo de educación no formal*.  
<https://laedu.digital/modelo/>
- Murueta, M., Menchaca, F., Garcés, J., Partida, M., Sillas, T., Hernández, E., Badillo, P., Zárate, L., Alcaraz, F. & Gallástegui, J. (2017). *Hacia un nuevo modelo educativo integral*. En M. Murueta, *Alternativas para nuevas prácticas educativas* (págs. 22-31). Tlaxcala: AMAPSI. <https://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Libro%2008%20-%20Nuevos%20modelos%20educativos.pdf>
- Museo Chileno de Arte Precolombino (2012). *Paisaje con Golem. En Los pueblos originarios en los museos*, ArtEncuentro, 53-60. <https://museo.precolombino.cl/wp-content/uploads/2020/09/los-pueblos-originarios-en-los-museos.pdf>
- Museums Association. (2021a). *Museums Change Lives*. <https://ma-production.ams3.digitaloceanspaces.com/app/uploads/2020/06/18145451/28032017-museums-change-lives-11.pdf>

- Museums Association. (2021b). *Power and privilege in the 21st century museum*.  
<https://ma-production.ams3.digitaloceanspaces.com/app/uploads/2020/06/18145319/Power-and-privilege-2.pdf>
- Nicol, C. (2005). *Políticas TIC: Manual para principiantes*.  
[https://www.apc.org/sites/default/files/ICT\\_Policy\\_Handbook\\_ES.pdf](https://www.apc.org/sites/default/files/ICT_Policy_Handbook_ES.pdf)
- Núñez, A. (2007). *El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal*. Universitas Humanística, 181-199.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a10.pdf>
- Instituto Argentino de Gestión y Políticas Culturales. (2002). *Patrimonio Cultural Tangible e Intangible*. Argentina: OEI.  
<https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1195.pdf>
- Orihuela, J. (16 de septiembre de 2020). *Los nuevos paradigmas de la comunicación*. eCuaderno. <https://www.ecuaderno.com/paradigmas/>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U. <https://www.researchgate.net/publication/315835198>
- Osorio, J. & Correa, F. (2009). *Un análisis de la aplicación empírica del método de valoración contingente*. Semestre Económico, 12, 11-30.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1650/165013651001.pdf>
- Otter, T. & Cortez, M. (2003). *Gestión del Conocimiento*. Lima: Stiftung.  
[https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8bb44546-c584-3a98-e37d-9e2f5ea0833e&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=8bb44546-c584-3a98-e37d-9e2f5ea0833e&groupId=252038)
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.  
[https://www.researchgate.net/publication/328143811\\_Pastor\\_Homs\\_Maria\\_Inmaculada\\_Pedagogia\\_museistica\\_Nuevas\\_perspectivas\\_y\\_tendencias\\_actuales](https://www.researchgate.net/publication/328143811_Pastor_Homs_Maria_Inmaculada_Pedagogia_museistica_Nuevas_perspectivas_y_tendencias_actuales)

- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare 15, 42-58.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez-Montoro, M. (2008). *Gestión del Conocimiento en las Organizaciones*. Gijón: Ediciones Trea.  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/123350/1/Pe%CC%81rez-Montoro%20%282008%29%20Gestio%CC%81n%20del%20conocimiento%20en%20las%20organizaciones.pdf>
- Ponzio, P. (2010). *El nacimiento del pensamiento occidental*. Studium Veritatis, 8, 125-144.  
[http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/400/Ponzio\\_Paolo\\_SV\\_14\\_articulo\\_2010.pdf](http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/400/Ponzio_Paolo_SV_14_articulo_2010.pdf)
- Preciado, M. (2006). *Desarrollo de un modelo de gestión de conocimiento en la vinculación empresa universidad* [Tesis de Maestría. Tecnológico de Monterrey].  
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/568460>
- PROCOLPED. (14 de abril de 2020). *El legado pedagógico de Celestin Freinet: la escuela cooperativa*. <https://www.procolpedmadrid.org/el-legado-pedagogico-de-celestin-freinet-la-escuela-cooperativa/#:~:text=Entre%20los%20principios%20que%20derivan%20del%20modelo%20de,armonizaci%C3%B3n%20entre%20libertad%20y%20orden%20y%20la%20cooperaci%C3%B3n>.
- Raad, A. (2004). *Comunidad Emocional, Comunidad Virtual: Estudio sobre las Relaciones Mediadas por Internet*. Revista Mad, 10, 43-94.  
<https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14785/15124>
- Rincón, S., Silva, N., Gaiot, M., Urdaneta, A. & Machado, H. (2001). *El enfoque empírico-inductivo y los problemas de la investigación social en Venezuela*. Telos, 3, 97-116. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1029>
- Rivero, M. (2011). *Museografía web 2.0 en Aragón*. Her&Mus. Heritage & Museography, 8, 107-114. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313594/403711>

- Rivière, G. (1993). *La Museología*. Madrid: Ediciones Akal.  
[https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=WcsnkN4w2xUC&oi=fnd&pg=PA35&dq=Rivi%C3%A8re,+G.+\(1993\).+La+Museolog%C3%ADa.&ots=mfBRdTETX\\_&sig=jmzqUbvFT9hDUd9CduKjHoAr2ls#v=onepage&q=Rivi%C3%A8re%2C%20G.%20\(1993\).%20La%20Museolog%C3%ADa.&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=WcsnkN4w2xUC&oi=fnd&pg=PA35&dq=Rivi%C3%A8re,+G.+(1993).+La+Museolog%C3%ADa.&ots=mfBRdTETX_&sig=jmzqUbvFT9hDUd9CduKjHoAr2ls#v=onepage&q=Rivi%C3%A8re%2C%20G.%20(1993).%20La%20Museolog%C3%ADa.&f=false)
- Robles, P. & Rojas, M. (2015). *La validación por juicio de expertos*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- Rolong, H. (24 de septiembre de 2019). *Modelo Comunicacional de Bateson*.  
<https://teoriasdelacomunicacion689646334.wordpress.com/2019/09/24/modelo-comunicacional-de-bateson/>
- Romero, P. (sf). *Preservación del Patrimonio Fotográfico*. México: GCF. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9524/preservacion\\_fuentes\\_ICT\\_2003.pdf](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9524/preservacion_fuentes_ICT_2003.pdf)
- Ruesch, J & Bateson, G. (1951). *Communication. The social matrix ox psychiatry*. New York: W. W. Norton & Company.
- Salazar, M. (8 de noviembre de 2020). *La educación patrimonial*.  
[https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo5/La\\_educacion\\_patrimonial.html](https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo5/La_educacion_patrimonial.html)
- Salgado, M. (2013). *Diseñando un museo abierto*. Buenos Aires: Wolkowicz.  
[https://www.wolkowiczeditores.com.ar/libros\\_digitales/museo\\_abierto\\_salgado.pdf](https://www.wolkowiczeditores.com.ar/libros_digitales/museo_abierto_salgado.pdf)
- Santacana, J. (2006). *Bases para una museografía didáctica en los museos de arte*. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 5. 125-133.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1700744>
- Santamarina, B. (2013). *Los mapas geopolíticos de la Unesco: entre la distinción y la diferencia están las asimetrías. El éxito (exótico) del patrimonio inmaterial*. Revista de Antropología Social, 263-286.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RASO.2013.v22.43191](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2013.v22.43191)

- Santos, E. (2012). *Museos y comunicación: algunas reflexiones y consideraciones generales*. Series Iberoamericanas de Museología, 79-85.  
<http://hdl.handle.net/10486/11503>
- Schmilchuk, G. (2003). *Museos: Comunicación y Educación*. México: CENIDIAP.  
[https://issuu.com/luisarturo\\_rosado/docs/museos\\_5\\_\\_comunicacion\\_y\\_educacion](https://issuu.com/luisarturo_rosado/docs/museos_5__comunicacion_y_educacion)
- Sirvent, M., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.  
[https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT\\_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf)
- Solis, M. (16 de enero de 2020). *Diseño curricular y modelos educativos*.  
<http://www.ceaamer.edu.mx/revista/disenio-curricular-y-modelos-educativos/>
- Soto-Lombaña, C., Angulo-Delgado, F., Runge-Peña, A. & Rendón-Uribe, M. (2013). *Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 819-833.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n2/v11n2a25.pdf>
- TeamLabs. (10 de agosto de 2019). *¿Cuál es el papel del mediador cultural en la facilitación del aprendizaje?* <https://www.teamlabs.es/es/blog-teamlabs/cual-es-el-papel-del-mediador-cultural-en-la-facilitacion-del-aprendizaje>
- Torre, A., Molteni, J. & Pereira, E. (2009). *Conceptualización, estudio de casos, legislación y virtualidad*. Buenos Aires: CePEI.  
[https://www.academia.edu/32074512/Patrimonio\\_Cultural\\_Inmaterial](https://www.academia.edu/32074512/Patrimonio_Cultural_Inmaterial)
- Toussaint, F. (2012). *Crítica de la información de masas*. Barcelona: Trillas.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Managua: Hispamer.  
<https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>
- UNESCO. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*.  
[https://culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals400.pdf](https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf)
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.  
<https://site.inpc.gob.ec/pdfs/lotaip2020/Convencion%202003.pdf>
- UNESCO. (2004). *La UNESCO y el Patrimonio Mundial*. País Vasco: UNESCO.  
<https://patrimoniomundial.cultura.pe/sites/default/files/pb/pdf/4.%20Patrimonio%20Mundial%20UNESCO%20Etxea%20%28Espa%C3%B1a%29.pdf>
- UNESCO. (2008). *Carpeta de información sobre el patrimonio mundial*. París: UNESCO.  
<https://whc.unesco.org/document/102074>
- UNESCO. (2010a). *Inventario de seis milongas de Buenos Aires: experiencia piloto de participación comunitaria*. Buenos Aires: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227699>
- UNESCO. (2010b). *Patrimonio*. México: UNESCO.  
<https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>
- UNESCO. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>
- UNESCO. (2012). *Educación no formal*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.  
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%c3%b3n-no-formal>
- UNESCO. (2014). *Gestión del Patrimonio Mundial Cultural*. París: UNESCO.  
<https://whc.unesco.org/document/130490>
- UNESCO. (2015). *Igualdad de Género*. París: UNESCO.  
<https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>
- UNESCO. (2015). *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245176.page=14>

- UNESCO. (14 de agosto de 2019). *Patrimonio Cultural*.  
<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/patrimonio>
- Universidad Panamericana. (23 de enero de 2021). *Modelos educativos, diseño curricular*.  
<http://modeloseducativos-upana.blogspot.com/2011/03/modelos-pedagogicos.html>
- Vanegas, C.; Malvez, O. & Joglar, C. (sf). *El cambio conceptual en dinámicas de aprendizaje que incluye el museo de ciencias como recurso educativo*.  
[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R1406-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1406-1.pdf)
- Vargas, S. (2017). *Museografías de la nación*. Historia y Grafía, Universidad Iberoamericana, 213-244. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi49.192>
- Vázquez, C. (2008). *Estudio introductorio. Revisiones y reflexiones en torno a la función social de los museos*. Cuicuilco, 15. 6-14.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592008000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592008000300001)
- Venables, E., Whitehouse, K., Spissu, C., Pizzi, L., Al Rousan, A. & Di Carlo, E. (2021). *El papel y las responsabilidades de los mediadores culturales*. FM REVIEW, 66. 27-28.  
<https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/edicion66/venables-whitehouse-spissu-pizzi-alrousan-dicarlo.pdf>
- Vidagañ, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]  
<http://hdl.handle.net/10550/56166>
- VIU. (17 de abril de 2021). *¿Qué se entiende por educación no formal?*  
<https://www.universidadviu.com/co/actualidad/nuestros-expertos/que-se-entiende-por-educacion-no-formal>
- Wels, B. (2006). *How to Develop a Conservation Plan for a Community Museum*.  
[https://amagavic.org.au/assets/resources/10033/How\\_to\\_Develop\\_a\\_Conservation\\_Plan\\_for\\_a\\_Community\\_Museum\\_.pdf](https://amagavic.org.au/assets/resources/10033/How_to_Develop_a_Conservation_Plan_for_a_Community_Museum_.pdf)

- Yáñez, R. (2019). *Museos etnográficos de ámbito local. De la tradición al olvido*. Revista Andaluza de Antropología, 16. 93-111. Obtenido de [https://institucional.us.es/revistas/RAA/16/raquel\\_yanez.pdf](https://institucional.us.es/revistas/RAA/16/raquel_yanez.pdf)
- Zabala, M. & Roura, I. (2006). *Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 233-261. [www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24036/articulo10.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24036/articulo10.pdf)
- Zavala, L. (2014). *Antimanual del museólogo*. México: UNAM. [http://blogs.fad.unam.mx/academicos/patricia\\_vazquez/wp-content/uploads/2015/09/276731178.Unidad-5-Zavala-Antimanual-del-museologo.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/academicos/patricia_vazquez/wp-content/uploads/2015/09/276731178.Unidad-5-Zavala-Antimanual-del-museologo.pdf)
- Zepeda, N. (2014). *Mediación en el Museo [Parte 1]. Objetivos y funciones del mediador*. <https://nodocultura.com/2014/01/30/mediacion-en-el-museo-parte-1/>
- Zepeda, N. (2015). *Mediación como vínculo y conflicto en el museo*. <https://nodocultura.com/2015/07/21/mediacion-como-vinculo-y-conflicto-en-el-museo/>
- Zuñiga, R. & Zuñiga, M. (2013). *Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales. Una propuesta desde la educación popular*. México: IMDEC. <https://docplayer.es/35622701-Metodologia-para-la-sistematizacion-participativa-de-experiencias-sociales-una-propuesta-desde-la-educacion-popular-rosa-elva-zuniga-lopez-maria.html>

## **9. ANEXOS**

## **ANEXO 1.**

### **Procesos emergentes de gestión museística y cultural**

Durante el año 2020 y buena parte del 2021, los espacios museísticos a nivel mundial experimentaron un fenómeno poco común: la no apertura al público; situación que obligó a la creación de procesos que posibiliten un acercamiento simbólico en la distancia.

En este lapso, las TIC fueron herramientas eficaces para vigorizar la interacción / mediación de los espacios museísticos paliando en cierto nivel el encierro colectivo que ha supuesto la pandemia, en la que sólo se ha podido acceder gracias al esfuerzo de los responsables de estos sitios en utilizar el único medio que ha pervivido abierto para todos: el internet.

Ante el distanciamiento social como norma de bioseguridad y el cierre de espacios de aglomeración se identificó un alto impacto económico y social que afectó al sector cultural incluyendo a los espacios museísticos, territorios donde la razón de sus dinámicas siempre ha sido un encuentro de individuos alrededor de algo creado o de algo heredado.

Los espacios patrimoniales culturales, que abarcan los museos se han visto afectados al punto de haber llegado a cerrar sus puertas por largos periodos de tiempo, teniendo como promedio 155 días (UNESCO, 2021) y han visto reducida su asistencia al 70% en relación al 2019.

Si bien, antes de la crisis por cierre, existía la tendencia a presentar una parte de los espacios museísticos de forma virtual, a través de su página web, la virtualización de un museo en su totalidad no ha sido una práctica habitual, ya sea por la brecha digital, en la que se visibilizan estados de inequidad entre regiones continentales (Europa y Sudamérica, de manera general, por ejemplo), pues están determinadas por el acceso a la tecnología (dispositivos, internet, ancho de banda, poder adquisitivo de equipos) y el analfabetismo digital que se encuentra ligado además a un contexto idiomático, cuando la mayor parte de virtualizaciones de espacios museísticos se encuentran en inglés.

Un ejemplo de la brecha tecnológica se puede apreciar en el Instituto Cultural de Google con su página Google Arts & Culture que, desde 2011 visionó la virtualidad de los espacios

museísticos y es en este sitio donde se puede apreciar un acercamiento hacia contenidos en línea de exhibiciones, muestras, colecciones, así como también se encuentran recursos didácticos interactivos para la experiencia cultural que incluyen: música, arte, ciencias, historia y un acercamiento a especialidades tales como curaduría, museología y museografía; teniendo además un catálogo de más de 2000 museos a nivel mundial en los que algunos comparten recorridos virtuales de forma parcial de sus espacios. Resalta el hecho de que en su catálogo constan pocos museos populares y/o comunitarios, entre los que destacan 8 espacios museísticos en diferentes sitios de Río de Janeiro, en Brasil, en el que el denominador común corresponde a territorios recuperados de la violencia social, que presentan actualmente un carácter de salvaguarda de la memoria social y sus procesos de mediación son básicamente llevados por las propias comunidades.

En definitiva, es un sitio web (<https://artsandculture.google.com/>) donde se pueden encontrar desde artículos hasta reportajes, pasando por colecciones, galerías, enlaces a espacios museísticos y referencias a patrimonios culturales de todo el mundo. Se presenta en inglés y aunque el sistema pueda realizar una traducción a otros idiomas, se limita a lenguas de alta distribución demográfica, excluyendo lenguas de pueblos ancestrales que pueden estar siendo incluso parte de una exhibición. Esto conlleva a la reflexión sobre una reinención de la dinámica del museo o del término como tal ubicándolo hacia la determinación de un vocablo que evoque algo más allá de su etimología.

Para el caso de los espacios museísticos que se citan en esta investigación, la virtualización se ha llevado a cabo como procesos de difusión y transferencia de información, basados en discursos comunicacionales a manera de audiovisuales cortos o talleres virtuales. La disponibilidad de recursos (económicos, técnicos, humanos) que permitan la conversión del espacio físico al espacio virtual es un limitante que ha motivado la generación de dinámicas basadas en herramientas de bajo costo y/o colaborativas para presentar una parte del museo basado en su contexto buscando la permanencia del espacio en el contexto de lo habitual más allá de la experiencia museística que se genera en una visita física.

Retomando la percepción global de una gestión de espacios museísticos se toma como referente al ICOM, que si bien se ha manifestado por el día internacional de los museos (18 de mayo) sobre la necesidad de la “igualdad: diversidad e inclusión”, también ha realizado

dos informes sobre la situación de los museos y de los profesionales de los museos alrededor del mundo; así el primer documento publicado en mayo de 2020 hizo referencia a una calamidad significativa para los museos y los trabajadores de estos espacios pues había cerrado alrededor del 95% alrededor de todo el mundo provocando una crisis social, económica y cultural. (ICOM, 2020)

En el segundo informe se tiene entre lo más relevante lo siguiente:

- a) Los museos siguieron mejorando sus actividades digitales.
- b) La situación de los profesionales autónomos de los museos parece haber mejorado ligeramente desde abril, del 2020.
- c) Los datos siguen mostrando profundas diferencias regionales (ICOM, 2020).

Un tercer informe se publicó en el 2021, donde consta la situación a nivel general en el mundo en un análisis del primer semestre del año, en cuanto a impactos económicos, actividades digitales y comunicación, seguridad y conservación, reapertura y preparación para el futuro y el personal que labora en museos. En resumen, la situación ha tendido a empeorar en cuanto a la apertura de los espacios, pero se ha intentado compensar por el hecho de la gran cantidad de contenidos digitales que se ha creado a través de la temporada de la crisis. Como algo recurrente, el tema de los presupuestos es un tema de gran impacto pues la gestión se ve afectada y a través de ella, muchos procesos de funcionamiento para las instituciones.

Datos generales que evidencian lo mencionado en párrafos anteriores sobre las brechas de recursos tanto tecnológicos como económicos, para lograr un soporte ante situaciones de encierro por causas de fuerza mayor.

En definitiva, los espacios museísticos como territorios de permanencia, salvaguarda y conservación de los patrimonios culturales requieren una priorización de su accionar, dándoles un protagonismo prospectivo en función de una valoración sobre los procesos sociales que van produciendo nuevos legados a través de las generaciones y que permiten fortalecer las identidades de los pueblos en general.

Esto permite incluso, identificar contenidos culturales que, mediante un tratamiento objetivo, puedan ser tratados como patrimonio, bajo normativas que los designen como tales, de tal manera que les dé un valor agregado que les permita ser objeto de atención para inversión estatal, comunitaria o de capital privado.

La virtualidad ya no puede considerarse una tendencia sino más bien debe estar dentro de políticas públicas de promoción, difusión, comunicación, conservación y salvaguarda de lo propio, de lo que hace que cada cultura sea única y diferente al resto de culturas evidenciando la riqueza de patrimonios que presentan las sociedades humanas.

La determinación de nuevos modelos de gestión contextualizados a las realidades actuales, enfocados hacia el fortalecimiento de los patrimonios culturales y que sean ejecutables de forma planificada a mediano y largo plazo, permitiendo sostenibilidad y sustentabilidad para su existencia, y la afectación benéfica para sus comunidades aledañas, es un elemento de valor agregado y de potencial productivo para el tratamiento de los productos culturales que siguen apareciendo constantemente en la convivencia de las sociedades y que tarde o temprano resultan catalogados como legados.

La gestión cultural, como actividad generadora de procesos sociales que se entienden desde una interpretación del accionar humano en función de sus convivencias, no se deslinda del componente edu-comunicativo, pues la base de este accionar surge de la sistematización de problemáticas para generar soluciones desde lo cultural; razón por la cual una de las formas más prácticas de ejecutar la gestión es a través de proyectos, los mismo que devienen en productos que requieren ser socializados en todas sus etapas pues por lo general hay una o varias comunidades involucradas en estos procesos.

## ANEXO 2.

### Entrevista para el estudio de procesos de mediación cultural en museos populares/etnográficos.

Autorización:

Los datos que se recopilen en esta entrevista serán utilizados solo para fines de investigación, respetando en todo momento las leyes y normas internacionales de protección de datos.

Fecha: .....

- a) ¿Cuáles son los procesos edu-comunicacionales que se llevan a cabo en el museo?
- b) ¿Cómo se aplica, en el museo, la educación especializada en Patrimonio Cultural?
- c) ¿Cuál es la relación que tiene el museo con la comunidad donde se encuentra asentado?
- d) ¿Qué identifica a este espacio como museo popular/etnográfico?
- e) ¿Qué condiciones socioeconómicas caracterizan a los visitantes del museo?
- f) ¿Cómo se lleva a cabo la mediación cultural en este espacio?
- g) ¿Este espacio tiene mediadores culturales? De ser así: ¿cuál es la necesidad que se cubre en la interacción del mediador con los visitantes del museo?
- h) ¿Qué caracteriza a una mediación cultural efectiva?
- i) ¿Qué caracteriza a un/a mediador/a eficaz?

---

#### Datos exclusivamente para la validación

Museo .....

Cargo de la persona a la que se entrevista.....

Nombre y apellidos. ....