

Textos de museos

Nayeli Zepeda, nayeli.zepeda@gmail.com | [@nayelizepeda](https://www.instagram.com/nayelizepeda)

Con textos de:

Antonio Aldana Cano

José Alberto Rojas, josealberto.designer@gmail.com | alberto.rojas@mide.org.mx

*Si compartes, usas o citas este material, menciónanos y usa este link:

https://bit.ly/textos_de_museos_cuaderno.

[Versión 1.0](#), última actualización: junio 15, 2023

[CC BY-NC-SA 4.0](#)

Estos apuntes parten del material que desarrollé para el seminario “Textos de museos. Comunicación y aprendizaje” (2015-2016) en Taller Multinacional. En esa ocasión, lxs participantes abordamos el texto como una de las herramientas básicas que intervienen en una exposición.

De un material didáctico que consistía en indicaciones, objetivos, actividades y rúbricas a una revisión que integra nuevas referencias, fundamentos actualizados y la redefinición de la perspectiva con la que inicialmente lo escribí, comparto este cuaderno inconcluso sobre los textos escritos para y en el contexto del museo. Quien navegue este documento encontrará un buen número de elementos y procesos técnicos, acompañados de reflexiones propias y menciones de quienes contradicen el manual del museo-autoridad, con un especial énfasis en la ética y las posibilidades de los textos desde la práctica educativa.

Como es usual, dejo la invitación a otrxs investigadorxs, escritorxs y profesionales de museos a pensar la posibilidad de los textos en los dispositivos ya existentes y en otras alternativas. Espero que este intercambio permita integrar aún más referencias, estudios y trabajos de escritura, lectura, diseño y acceso, especialmente aquellos que promueven prácticas empáticas y liberadoras.

Éste es un cuaderno

Recupera notas propias y declaraciones de otras personas. Éste es un cuaderno porque sugiere la posibilidad de ser negado, tachado, comentado, aumentado.

→ En su versión como documento se notarán actualizaciones y aportaciones.

que usa la equis

Evita la categorización forzada, no solamente la binaria, sino la que se da por hecho. La equis como una forma de respeto y cuidado a toda forma de producción de conocimiento: casual, al margen, en el centro, “fuera” de sitio, como pretexto.

→ A favor del lenguaje inclusivo en todas sus formas, e, @, x.

y que contiene nociones, intervenciones, pausas y promesas

Recopila ideas, conceptos y procesos ya probados, muestra otras formas de escribir e intercambiar, y brinda el aire de aquello que puede ser a partir de la práctica crítica.

→ No es una lista de recomendaciones, sino una serie de reflexiones en torno al texto desde lo técnico hasta lo práctico y lo posible.

Admisión

Escribir –con sus resbalones, errores y enredos– es parte de mi día a día. Durante varios años, mi trabajo se concentró en el desarrollo de textos expositivos, cédulas de todo tipo, hojas de sala, materiales educativos, publicaciones, entre otros tantos recursos que se leen en los museos. Cuando inicié, aparte de la metodología de investigación, mi acercamiento a la escritura era meramente empírico. El documento didáctico que antes fue este cuaderno sirvió como una forma de estructura y examen de lo que estaba haciendo.

Reconozco que abordar los textos de museos presupone la imposición de la vista y de la observación por sobre otros sentidos y otras experiencias. Pero, vaya que la vivencia en estos espacios no está necesariamente intensificada por palabras ajenas a nosotrxs, sino por todx nuestrx cuerpx (Pekarik, 2002; Rosas Mantecón & Schmilchuck, 2006; Aldana Cano, 2017). Habría que retar ese marco ideológico en el que se han formado las instituciones, y responder en el flujo de todos los posibles sentidos –y significados– que pueden emerger en esos espacios.

Este tiempo y nuestra práctica en contexto advierten la necesidad de revisar otras disciplinas y procedimientos, de examinar nuestras inconsistencias y de inconformarnos con los procesos conocidos. Por ello, he planteado la actualización de este material desde la responsabilidad de lo que escribimos y comunicamos: un compromiso crítico y contranarrativo en el que se disputan y controvierten los discursos hegemónicos a partir de los textos que generamos con, para y por el museo.

Pensar el museo como un borrador o, como lo sugiere Kathleen McLean, un prototipo, hace posible desechar la idea de la historia única (Adichie, 2009; Modest & Lelijveld, 2018; Pérez López, 2022) por aquellas que han sido y que pueden ser. Se trata del museo como un espacio de emergencia y ser-con-otrxs. Ello requiere que tanto en la escritura y la lectura como en la interpretación se promueva confrontar los preceptos institucionales, las prácticas sociales y aquello dicho y hecho en nuestro propio ejercicio.

Mucha de la bibliografía que cito en este cuaderno se encuentra en inglés, por lo que, además de dedicarme a su traducción y contextualización para los textos en español, he intentado integrar ejemplos y referencias que han surgido desde Latinoamérica. Sin embargo, habrá muchos elementos y conversaciones que hagan falta, y es que ninguna idea aquí está acabada ni reglamentada, por lo que seguramente habrá extensiones, coincidencias y oposiciones.

Gracias

Agradezco enormemente a las personas que convierten las ocurrencias en generosidad:

Antonio Aldana Cano
Leticia Pérez Castellanos
José Alberto Rojas
Ariadna Vargas Trejo

Contenido

Admisión	4
Gracias	5
Contenido	6
Introducción	8
■ El museo: texto y evento	10
■ De los mecanismos de lectura a la construcción de significado	13
● El privilegio de la vista en el museo	18
■ Visitantes, lectorxs y no lectorxs	28
■ Pausa: Las preguntas que nos hacemos	36
■ De escribir a enunciar	37
■ Pausa: Para escribir críticamente	42
■ Marcos de comunicación de Louise Ravelli	46
Dimensión representacional	49
Dimensión organizacional	54
Dimensión interaccional	58
■ Pausa: Tirar los textos del muro	64
■ Sistema cedulario	67
■ Accesibilidad	75
Relación contenido y diseño	76
De la organización a la legibilidad	82
Mensajes claros	85
● Uso y diseño gráfico en los textos de museos: hacia una experimentación visual	87
■ Pausa: Lectura fácil	104
▶▶ El rol educativo: Desbordar la escritura	106
▶▶ Mediación textual: Levantando sospechas	110
▶▶ Acciones educativas: narrar, preguntar, conversar	115
■ Pausa: Hoja de sala. De la copia al resumen	124
■ Dispositivos o alternativas: Ejemplos de materiales educativos	126

■	Evaluar es más que contar palabras	139
▶▶	Postludio: Renunciar al poder, retar la autoridad	151
	Referencias	152
	Anexos	153
	Exploración Estética	154
	Preguntas de interpretación	155
	Método Feldman de Crítica de Arte	156
	QUESTs	157
	Metodología Piensa en Arte	162
	Acerca de lxs autorxs	163

Introducción

El desarrollo del rol educativo en los museos ha redefinido su función como centros, que no solamente estudian, resguardan y exhiben, sino donde suceden procesos de relación, colaboración y negociación. Ejemplo de ello es la práctica investigativa que involucra a las colecciones y los procesos de aprendizaje que devienen dentro y fuera de salas y el replanteamiento de perfiles, especialmente los dedicados al ejercicio curatorial y educativo.

Esta reorganización responde a un modelo multidisciplinario de diálogo transversal, es decir, que sucede tanto en el pensar como en el hacer al interior del museo y en el intercambio con sus públicos. Por ello, el ejercicio museológico –superando el trabajo en silos (Jennings, y otros, 2019)– habría de involucrar aquellas guías y acciones que promueven y potencian las posibilidades de la práctica reflexiva (Alderoqui, 2021) e intencional (Korn, 2018): aprendizaje colectivo, desaprendizaje activo¹, pedagogías críticas y afectivas, relevancia social, etcétera.

En este paso, los textos –escritos, leídos, escuchados– tienen una función fundamental para ese ejercicio: Además de organizar, condicionar y conectar, amplían las posibilidades de este diálogo extendido (fuera del momento de la exposición, de estar o interactuar con el museo). El sistema cedulaario, los recursos museográficos de apoyo, los materiales educativos, los textos en web y en redes, aportan información, contextualizan, narran, guían-imponen, facilitan-entorpecen, pero también pueden construir, mantener, deconstruir (Tejeda Martín, 2009/2010), mediar y problematizar, algo que no es tan común pero cada vez es más deseable.

La estructura de este cuaderno no se da en pasos sucesivos sino a partir de cuatro consideraciones: **nociones** ■, **pausas** ■■, **promesas** ►► e **intervenciones** ●.

¹ Desaprendizaje como un proceso colectivo que implica analizar y reflexionar críticamente los saberes hegemónicos aprendidos, hacer visibles las estructuras sociales que los han generado, y romper con esas relaciones y prácticas de poder. (Sternfeld, 2016)

La primera refiere a los aspectos técnicos de la escritura en, desde y para museos, que bien forman parte de un marco contextual y elemental, pero cuyos lineamientos pueden ser transgredidos. Las pausas son textos breves en forma de lista para inspirar otras formas de abordar la escritura. Las promesas se encuentran vinculadas a ese ejercicio educativo que se enfrenta a los vicios discursivos y que es un refugio para lxs profesionales que buscan transformar el campo –y el mundo– a uno activamente justo. Finalmente, las intervenciones incluyen reflexiones y ejercicios de otras personas que extienden los comentarios de estos apuntes a sus disciplinas e intereses.

“Los museos [pueden esforzarse] por ser espacios acogedores, pero las formas en las que se comunican pueden inadvertidamente excluir y alinear a sus visitantes. Las palabras tienen el poder de reforzar o negar el valor social de los museos.”
(Kinsley, Middleton, & Moore, 2016, pág. 57)

Dejando atrás la trampa sobre un museo centrado en objetos o en personas, lo que éste precisa es pensar, conciliar, conocernos, actuar en relación: Es en las formas de vinculación, de construcción de comunidad, donde reside su razón. Desde la fragmentación y la fragilidad de la institución-museo como espacio de enunciación pública (Carrillo, 2018), ¿cómo comunicar la realidad cambiante, las ideas incompletas, los pactos injustos, el deseo de que estemos bien?, ¿cómo compartir las palabras desde distintos lenguajes?, ¿puede ser esto conmensurable y permeable?

El museo: texto y evento

“...toda una institución construye significados – desde el sentido de autoridad que construye a la manera en la que valida un acercamiento al conocimiento hasta la manera en la que funciona como un todo unificado.”

(Ravelli, 2006, pág. 139)

Lo que se comunica en el museo no es una transmisión pasiva de la realidad; sino una construcción activa de sentido (con una postura ante el contenido y su lugar en el mundo). Este acto social implica considerar la situación de la enunciación, es decir, “el conjunto de condiciones de producción de un mensaje” (Portilla, 2014): lo que se enuncia, a lo que refiere, la intencionalidad, su co-enunciador, entre otros tantos elementos. Es en este proceso en el que se va configurando la institución y su rol ya no solamente disciplinar o educativo, sino cívico: ¿Qué nos están diciendo lxs autorxs que es respaldado por el museo?, ¿de quién es el discurso: de unxs, de otrxs o de la institución?, ¿cuál es la responsabilidad del museo en la reconstrucción de los relatos? (Mejía, 2011), ¿quién tiene el control sobre lo que se dice?, ¿qué estructuras son privilegiadas con este lenguaje?, ¿cuál es su fin ideológico? (Coxall, 1999, 2000; Reeve, 2018).

“Una exposición debería esforzarse [...] por operar de acuerdo con una lógica contra-autoritaria y, al hacer eso, volverse crucial para la experiencia y el pensamiento transformativo.”

(Filipovic, 2013, pág. 76)

Quizá la exposición es una de las prácticas que más se asocia al museo, a pesar de sus límites cuenta con dos características que me parecen fundamentales señalar: la ética en sus argumentos, método y contenido (Filipovic, 2013) y su ubicación donde públicos, artistas, creativxs, investigadorxs e institución intersectan (Marincola, 2010). No se trata de una puesta accidental de una serie de objetos o comentarios sobre ellos, sino un sistema organizado, cuya continuidad narrativa –estructurada y situada– declara saberes y responsabilidades que van más allá de una materialidad. Y el texto es, en esta develación, tanto representación como subtexto y contexto.

Los títulos, cédulas, paneles que comúnmente identificamos en nuestro recorrido hacen uso del texto de tres maneras básicas: dirigiendo la atención a determinados objetos e ideas, transmitiendo información, y revelando el juicio bajo el que lxs autorxs escriben (Screven, 1995). Aunque pareciera un recurso fijo y estable, el texto es un evento, quizá una jugada de poder o un campo de batalla, tal vez una experiencia (Reeve, 2018; Schaffner, 2006) o una mediación². El museo no es neutral³ como ninguno de sus mecanismos lo es (Tejeda Martín, 2009/2010): en sus actos hay una intención, que también puede ser leída, escuchada y dicha (Ravelli, 2006).

En este espacio, los significados son construidos a partir de una gran variedad de recursos⁴, tanto propios de la institución como los que permanecen o transitan de forma latente. En el marco social que es el museo en su fundación colonial y extractivista y en su racismo institucional, no solamente son los objetos los que conceden los procesos de representación, comunicación e interpretación, sino todo aquello que se articula desde las operaciones, las políticas explícitas, las normas implícitas, los gestos, las prácticas en las que participamos, las negociaciones en marcha, las relaciones que establecemos y rompemos. Son tantas los modos y modalidades como las subjetividades que emergen, y en este ocurrir, el museo puede ser parte de nuevos procesos –alternativos, antagonistas, posibles, otros– que practiquen imaginar más que consagrar opiniones (Scheiner, 2008).

² Una acción a la que me gusta aludir al hablar de mediación es el ocurrir entre dos momentos o entre dos oportunidades; esto implica que la mediación es devenir.

³ La discusión sobre la aparente o supuesta neutralidad del museo se ha entredicho desde la propuesta de la Museología Crítica, en la que el museo tiene un rol central cívico que también debe ser cuestionado y controvertido. La práctica “neutral” de la institución-museo no es más que una forma de matizar su posición ante las prácticas extractivistas, coloniales, paternalistas y opresivas de las que se beneficia.

⁴ Louise Ravelli (2006), cuyo trabajo se desarrolla más adelante, aborda la exposición como un texto multimodal en el que el lenguaje, el diseño, el espacio museográfico, entre otros elementos aportan a la construcción de sentido. También plantea la evaluación del museo en sí como un texto en el que se hacen representaciones, se priorizan símbolos y se facilitan formas de interacción.



Figura 1. Ejemplo de [texto general](#) (título y encabezado) que ubica, identifica y atrae a través de [indicadores lingüísticos y visuales](#).

Transformar los museos. A 50 años de la aventura de Santiago, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Museo Nacional de Antropología, Ciudad de México, 2022. Imagen de: Leticia Pérez Castellanos.

Curaduría y textos de la exposición: Leticia Pérez Castellanos

Diseño: Julieta Rodríguez Medina

De los mecanismos de lectura a la construcción de significado

“¿Qué vemos cuando hay un texto? ¿A dónde van nuestros ojos? [...] Si una cédula está alineada con una pintura, los ojos deambulan entre el texto y la imagen, comparando autoridad y experiencia subjetiva, buscando los lugares en los que el texto toca lo que describe [...] Leer se ha vuelto una parte de mirar.”
(Gat, 2016)

Entender el proceso de lectura ayuda a clarificar las reacciones ante un texto y las propiedades estructurales de éste; y, por tanto, cómo producir y diseñar un texto. Leer es un proceso complejo que incluye una serie de representaciones mentales, se basa en la percepción y estructura cognitiva de propia de quien lee, y requiere de un esfuerzo psicológico e intelectual para ajustar ritmos y propósitos. Aquí un resumen de su complejidad:

1. Del ojo a los mecanismos de lectura (Blais, *The Reading Process*, 1995)

El ojo no se mueve suavemente a lo largo de una línea, sino que se desplaza en movimientos rápidos y desiguales; en algunos puntos se fija (un cuarto de segundo quizá) y hace una pausa. Es ahí cuando se reconocen las palabras y la información empieza a ser adquirida.

En estos movimientos también incide la “visión periférica”, pues es la que permite anticipar las palabras que siguen en el texto. La importancia de elegir el tamaño de los caracteres tipográficos en los textos en muro con relación a la distancia desde la cual van a ser leídos tiene que ver con este elemento: Si lxs lectorxs se encuentran muy cerca, se alterará su vista periférica y la habilidad para anticipar las palabras disminuirá; si el texto se encuentra muy lejos, los elementos externos al texto entrarán en el campo de visión y distraerán con facilidad la lectura.

2. De la percepción a la lectura (Blais, The Reading Process, 1995)

En el proceso de lectura la unidad de percepción no es la letra, sino la palabra. Al leer, capturamos el contorno de cada palabra más que las letras que lo forman; por ejemplo: una palabra nueva o desconocida la leemos letra por letra, mientras una palabra que nos es familiar la leemos de una mirada (independientemente de las letras que contiene)⁵.

Tanto en la lectura en el museo como fuera de éste, no se trata de memorizar las palabras, sino formar un sentido en lo que se lee, interpretar el mensaje que se transmite; éste es el camino de la comprensión.



Figura 2. Esquema propio basado en (Blais, The Reading Process, 1995)

En el proceso de lectura intervienen dos tipos de información (Smith, 1976):

- Información visual: La que se encuentra "frente al ojo", la que se ve, como el contorno de las palabras, palabras que contextualizan, énfasis y otro

⁵ La imagen de la palabra conocida adquiere un valor ideográfico (Blais, Writing, a Critical Process, 1995).

tipo de apoyos. Más información visual no necesariamente facilita la comprensión.

- Información no-visual: La que se encuentra “detrás del ojo”, en el cerebro, es decir, la familiaridad con la lectura, la noción de cómo leer y el conocimiento del lenguaje⁶ del texto (Arévalo, 2012).

3. De la lectura a la construcción de significado (Blais, *The Reading Process*, 1995)

“Leer lleva a la mente a otra parte, más allá de lo que está aquí.”
(Carr, 2004)

La lectura sirve un propósito y satisface una necesidad o deseo. Los procesos de construcción de sentido dependen también de las circunstancias y motivaciones en las que se da. Un mismo texto puede ser leído de diferentes formas: en un camión, en un café, por la mañana, antes de dormir, en la biblioteca, frente a la clase, en la playa, en una exposición, a través de una pantalla... Y, no solamente es cuestión de entorno, sino de elección (estudio, ocio) y estrategia. Las expectativas y las interpretaciones también, en consecuencia, varían.

Las palabras son clave para la construcción de significado; pero, es a través del contexto (Smith, 1976) y de la “información no-visual” que lxs lectorxs crean conexiones y dan sentido a las palabras.

Cuando leemos, anticipamos y esperamos: Anticipamos el final de una oración, la siguiente frase, incluso la siguiente página; y esperamos que lo que anticipamos sea confirmado o negado. La anticipación es un sistema intuitivo, un proceso deductivo con un gran número de probabilidades que se reducen mientras vamos obteniendo más información y el texto va cobrando sentido en nuestro pensamiento. (Pigallet, 1985)

⁶ Por ello es tan importante que, según los contextos en los que se enuncia, el uso de lenguaje sea accesible para lxs lectorxs.

En promedio una persona adulta lee entre 200 y 300 palabras por minuto (Brysbaert, 2019; Ripoll Salceda, Tapia Montesinos, & Aguado Alonso, 2020). Los programas educativos nacionales cuentan con estándares de los rangos ideales (Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Estándares de lectura, 2014); si bien es un marco para quien tiene una intención comunicativa, de ninguna manera debe ser otro examen más a superar (Poy Lozano, 2010) en la interacción en y con el museo.

La construcción de significados no sucede al mismo tiempo que se da la lectura; pues ésta es proceso temporal y no es lineal. Leer implica mecanismos físicos y procesos mentales en los que las palabras que identificamos y las oraciones que conectamos se fijan en nuestra memoria –de forma resumida– para ser evocadas frente a otros contextos, circunstancias y propósitos (Mambrol, 2018)

4. Combinar la lectura con la observación (Reitstätter, Galter, & Bakondi, 2022)

“Leer se ha vuelto parte de mirar.”
(Gat, 2016)

En 2018, Luise Reitstätter, Karolin Galter y Flora Bakondi estudiaron cómo es que se usaron las cédulas de la exposición Viena alrededor de 1900, en la Galería Belvedere. Usando tecnología de seguimiento ocular, identificaron que el patrón arte-cédula está dado por “ventanas de atención”.

En la lectura y observación en una sala, el ojo salta de un estímulo a otro, como esos movimientos rápidos que suceden al leer, pero con respecto al entorno; pero cuando los visitantes reducen la velocidad de los saltos es porque han decidido enfocarse en interacciones específicas. A esto se le llama “ventanas de atención”, y éstas son algunas de sus características:

- Duran al menos 3 segundos, de los cuales el 50% de tiempo se dedica a la obra de arte u objeto, a la cédula o al teléfono.
- Otros elementos que aparecen en estas ventanas de atención son las personas y objetos que rodean al que se atiende.

- Tanto el punto inicial de observación como el final es la obra de arte; aunque hay una tendencia a dedicar más atención a la cédula. La primera vista sirve como orientación visual, y la última como un recordatorio de lo leído y visto.
- La secuencia más común del patrón es arte-cédula-arte⁷.
- El uso de mediación como el teléfono móvil no reemplaza ni impide la observación de la obra; es un recurso que se emplea al final de una o más ventanas de atención y su propósito es producir un recuerdo.

Este estudio inició con la interrogante de Paulette McManus (1989): ¿Es que lxs visitantes leen las cédulas en los museos? Entre sus observaciones resultó que “se podría considerar que dos tercios de lxs visitantes son lectorxs dispuestxs y el otro tercio capta al menos fragmentos de información, por lo que hay una audiencia considerable esperando a que se proporcione texto.” (Reitstätter, Galter, & Bakondi, 2022, pág. 146)

⁷ Ingrid Schaffner (2006), en su ensayo “Wall Text”, sugiere que, para comunicar el sentido general de una exposición, es necesario que las cédulas promuevan este tipo de patrón: de observar la obra a leer la cédula, misma que apunta de regreso a la obra. Para promover este movimiento, por supuesto que la ubicación de la cédula es importante: si la lectura es de izquierda a derecha, entonces habría que colocar el texto a la derecha de la obra.



El privilegio de la vista en el museo⁸

Antonio Aldana Cano

En múltiples textos del campo psicopedagógico-museístico hay un esfuerzo por resaltar los beneficios, y la necesidad, de lograr que lxs visitantes se lleven un “aprendizaje significativo”, una “experiencia”, una “visita con sentido” del museo (Pastor Homs, 2004; Bech, 2008; Bordieu, 2010; Alderoqui & Pedersoli, 2011; Burnham & Kai-Kee, 2011). En ellos, generalmente, se encuentran discursos que instan a lxs profesionales de los museos a generar oportunidades para ello, y que como herramienta útil proponen la reflexión consciente en torno a la obra. Sin embargo, en muchos de los textos y propuestas hay un vínculo subyacente entre el sentido de la vista y aquella reflexión.

Convendría, entonces, comenzar a discutir cuál es la influencia, como tema inicial antes de las experiencias y aprendizajes potenciales dentro del museo, y qué tanta la libertad de lo sensorio-corporal dentro de él para que puedan ocurrir. Por otra parte, ligado a la creación de experiencias, está la consideración de que lxs visitantes pueden no tener una, es decir, su visita puede resultar de algún modo “vacía”, “sin significado”. Criticándoseles, en los últimos tiempos, de relacionarse con la obra solo a través de *selfies* o fotografías, cuyo único fin es aparecer en alguna red social. Ambos aspectos proponen, entonces, el sentido de la vista como línea de investigación, o al menos de un primer cuestionamiento relevante para el ámbito museístico.

Considerando que el producto artístico es casi en su totalidad un producto visual, salvo algunas excepciones, especialmente en el arte contemporáneo, la obra de arte que está en el interior del museo se concreta en algo que debe ser visto. Bajo esta lógica, no es extraño proponer que el museo se articula como un dispositivo que privilegia el sentido de la vista, llegando incluso a prohibir otros.

⁸ Este texto fue originalmente publicado el 1º de mayo de 2017, en <https://nodocultura.com/2017/05/01/el-privilegio-de-la-vista-en-el-museo/>

“No tocar”, por ejemplo, es una regla explícita constante en muchos museos, por lo que el tacto es el sentido públicamente vetado del mundo museístico, en tanto que para los tres restantes existe una prohibición velada. La expresión alemana *Nicht-Dürfen* resulta plenamente aplicable dentro del museo en relación con lo sensorial; el verbo modal *dürfen*, cuya traducción gira en torno a “poder”, en el sentido de “tener permiso”, indica la posibilidad de hacer o no algo en función de que esté, o no, permitido. Su negación, pues, expresa una prohibición, un “no poder”, un “no tener permiso para”.

Esta noción podría vincularse al eje foucaultiano de la *anatomía política*, en el sentido de que existe un juego de poder que vincula a lo corporal dentro de un protocolo institucional: cómo los sistemas normativos que imponen restricciones corporales que permean lo sensorial, van inscribiéndose en el cuerpo, transformándolo primeramente de manera física, pero repercutiendo también en el ámbito conductual, cognitivo y social, hasta convertirlo en un cuerpo dócil (Foucault, 2010; Barrera Sánchez, 2011; Molina Valencia, 2005).

En el contexto museístico, al mantener un dominio del ojo, se reducen los umbrales absolutos del resto de los sentidos, lo cual provoca una experiencia distante, pues la vista tiende a empujarnos hacia afuera, a la exterioridad, a la desposesión de sí mismx (Pallasmaa, 2012).

No obstante, conviene apuntar aquí, que el privilegio de la vista no se da, evidentemente, de manera exclusiva en el museo, no es una cuestión *in situ*, y ni siquiera, aunque lo parezca, es algo específico de la época contemporánea, sino que se remonta a toda una tradición occidental en la que el sentido de la vista ha quedado unida al intelecto y al descubrimiento del mundo. La paráfrasis de Santo Tomás, “ver para creer”, es una conexión histórica constante entre el ser humano y el conocimiento, la ontología y el poder.

En la recopilación de ensayos *Modernity and hegemony of vision*, se expone que: “Comenzando por los antiguos griegos, la cultura occidental ha estado dominada por el paradigma ocularcentrista, una interpretación del conocimiento, la verdad y la realidad que se ha generado y centrado en la vista” (Levine, 1993, citado en: Pallasmaa, 2012, pág. 20).

La justificación más plausible que se encuentra para explicar que la vista se mantenga en la cúspide sensorial, es que el desarrollo tecnológico de la época la favorece. La vista, escribe Pallasmaa (2012, pág. 25), “es el único sentido lo suficientemente rápido como para seguir *el ritmo del increíble incremento en la velocidad en el mundo tecnológico*”.

En efecto, el uso voraz de imágenes por los medios de comunicación y por las redes sociales, junto con la paulatina transformación de los dispositivos móviles en complejos laboratorios de imagen (que pueden capturar, editar y distribuir cada vez más “profesionalmente” o, al menos, con mayor calidad y rapidez), obliga a la conciencia a preguntarse constantemente por el devenir de la visualidad en la cotidianidad (Rubiales, 2008).

Nuestra cultura tecnológica ha separado con mayor claridad los sentidos, ordenándolos de tal manera que la vista y el oído resultan socialmente privilegiados porque están legitimados para acceder a la conciencia colectiva en nuestros códigos culturales. Mientras que el gusto, el tacto y el olfato ocupan lugares inferiores y, a veces, llegan incluso a ser considerados restos arcaicos, por lo que la mayoría de las veces son suprimidos de la experiencia sensorial.

El museo participa en esto al ofrecer en su mayoría objetos aprehensibles visualmente, en múltiples niveles y formas, pues las cédulas que acompañan a los objetos y los textos de muro, antes de ser leídos son vistos (Zepeda, Materiales educativos, 2016).

Así, no resulta extraño que los visitantes respondan con un consumo fotográfico ante una oferta visual, pues es una aproximación inmediata, un acercamiento superficial, *naïf*, pero comprensible, en estos términos, al fenómeno artístico. En ello se demuestra, también, que la pura visualidad no basta para completar una experiencia que busque su forma completa y significativa dentro del museo. El dominio del ojo tiende a empujar la experiencia hacia el exterior, a la superficie; en contraste con los otros sentidos, que son capaces de provocar experiencias privadas, profundas, o en términos coloquiales, “subjetivas”. Aquella exterioridad conduce, inevitablemente, al distanciamiento.

Al respecto Luce Irigaray apunta:

Más que los otros sentidos, el ojo objetiva y domina. Coloca las cosas a cierta distancia y las mantiene distanciadas. En nuestra cultura, el predominio de la vista sobre el olfato, el gusto, el tacto y el oído ha producido un empobrecimiento de las relaciones corporales... (Citado en: Owens, 1985, pág. 112)

Esto último señala que junto con el privilegio de la vista viene una desvalorización del cuerpo completo, o sea, ya no es un cuerpo capaz de sentir a través de múltiples categorías, sino un corpus voluminoso, una pieza única capaz de ver.

Para evitar esto, hay que recordar que la mirada forma parte de un conjunto de esquemas de percepción y apreciación, de juicio y de goce, formados dentro de las prácticas sociales cotidianas, tal como especificó Bourdieu (2010), y que por lo tanto está inmersa en un entramado más complejo de incorporaciones, es decir, de una recopilación de las relaciones sociales que quedan inscritas en el cuerpo y que determinan nuestra forma de actuar, de sentir y de pensar (Barrera Sánchez, 2011).

Entonces, una verdadera experiencia dentro del museo, en una forma holística y significativa, debería abarcar un espectro multisensorial más amplio; considerando, incluso, la propiocepción del cuerpo.

Una visita al museo no solo concierne a lo que es susceptible de verse, sino también a un cuerpo que además siente, huele, escucha e, incluso, se cansa. Sobre este aspecto es interesante notar que, aun cuando no hay una referencia explícita al cuerpo, ha sido problematizado por Alderoqui y Perdesoli (2011) o Rubiales (2015). Especialmente en Rubiales, puede encontrarse de manera tácita que no es lo mismo ver, desatendiendo la relación sensorio corporal, a ver en un espacio que sumerge al individuo en un ambiente multisensorial y de atenciones corporales.

Así, a diferencia de una cafetería, por ejemplo, dentro del museo, a nivel sensorio corporal, hay muy pocas invitaciones a permanecer en él. Generalmente, no existe el mobiliario que permita el descanso y favorezca la charla en torno a la obra de una forma cómoda. Incluso cuestiones tan simples, como el nivel en el

aire acondicionado, pueden revelar que se privilegia un recorrido visual, que es rápido en comparación a un recorrido sensorialmente más amplio: ver y avanzar es básicamente lo que se le pide a lxs visitantes.

Respecto a esto es interesante notar dos cuestiones, la primera, que esto contrasta con la mayoría de los presupuestos teóricos que sugieren que cuanto más tiempo pase una persona frente a una obra, y por consecuencia cuanto más tiempo dure su visita, mayor probabilidad habrá de que ésta haya captado los mensajes que se le intentaron transmitir. La segunda, es que está tan arraigado el sentido de la vista a la noción de “museo”, que socialmente parece irresponsable, descuidado, o bien, reaccionario, idear alguna acción dentro de él que, pese a apropiarse del espacio, no implique ver. Para ilustrar esto puede tomarse como referencia una de las icónicas escenas de la película *Bande à part*, producida en 1964, y que después sería homenajeada también en *The Dreamers*, de Bernardo Bertolucci en el año 2003.

Que faire alors pour tuer le temps qui s'éternise? Demanda Odile. Frantz avait lu dans France-Soir qu'un américain avait mis 9 minutes 45 secondes pour visiter le musée du Louvre, ils décidèrent de faire mieux...⁹

En la escena, lxs tres jóvenes corren a través de las salas del Louvre, en sentido contrario al de lxs visitantes, burlando al guardia de seguridad que trata de detenerlos en su carrera. Y pese a que la imagen podría tener múltiples interpretaciones, logra despedir precisamente esa carga de libertad y de un profundo involucramiento corporal que, en definitiva, activa más allá de lo visual, al violentar un ambiente controlado, concebido para avanzar según lo determine el ritmo de la mirada (Blanco Samperio, 2014; Zazie, 2004).

Para conseguir aquella real experiencia es necesario, por lo tanto, emancipar a lxs visitantes como espectadorxs. Hacerles pasar de ser unx buenx *voyeur* pasivx a

⁹ Trad.: ¿Qué hacer para matar el tiempo que se eterniza? Pregunta Odile. Frantz leyó en el France-Soir que a un estadounidense le tomó 9 minutos y 45 segundos visitar el museo de Louvre, ellos decidieron hacerlo mejor...

unx *dramático*, en el que se produzca una inmersión completa que no se conforme con la pura visualidad (Rancière, 2010).

Algunas propuestas hechas ante esta consideración son la exhibición *Tate Sensorium*, del 2015, montada en la Tate Britain, en Londres, en la cual se partía de cuatro obras para generar ambientes en los que se resaltara un sentido además de la vista (Crow, 2015) Sin embargo, la estimulación sensorial por parte del departamento educativo no suele darse fácilmente dentro del museo. Prueba de ello son los proyectos *5 Senses in the Museum*, desarrollado en el Museo de Bellas Artes de Bilbao, en España, y el material del *Philadelphia Museum of Art*, en los Estados Unidos de Norteamérica, llamado *Exploring our five senses through art*.

La diseñadora del primero, Marta García-Sampedro, al describirlo dentro de las actas de la *2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*, del 2012, desglosa estrategias bastante sencillas sobre cómo estimular el olfato, el gusto, el tacto y el oído a partir de las obras exhibidas. Pero a lo largo de su relato aparece una constante casi inconsciente: la imposibilidad, pese a la sencillez de las actividades, de llevarlas a cabo dentro del museo.

Por su parte, el material del *Philadelphia Museum of Art* propone directamente una serie de actividades, que involucran los diferentes sentidos, para realizarse en la escuela, es decir, ni siquiera existe el cuestionamiento sobre por qué no pueden realizarse dentro del museo o cuáles son las dificultades protocolarias que las impiden.

Otro ejemplo sobresaliente al que convendría hacer referencia, es el programa de mediación del *van Abbemuseum*, que cuenta con una amplia gama de estrategias para lo que se anuncia en su página web como “invitados especiales”: personas ciegas y débiles visuales, sordas y con problemas de escucha, con Alzheimer, afásicas, autistas e, incluso, personas con alguna incapacidad física que les impida trasladarse al museo.

Centrándose específicamente en las dos primeras poblaciones, puede notarse que es un programa pulcramente desarrollado. Y esto es, paradójicamente, porque no restringe su planeación solamente a estas personas. Si únicamente se dirigieran a ellas, no se estaría repensando o replanteando críticamente la hegemonía visual, sino que estarían poniendo en relación con las obras como si pertenecieran a ella. Es decir, no existiría/estaría el cuestionamiento de la visualidad, sino su continuación en los mismos medios, pero con otras formas.

Para ilustrar esto más claramente, puede recordarse la exposición que Jacques Derrida montó en el Louvre, titulada *Memorias de un ciego: el autorretrato y otras ruinas*. En lo que respecta al tema sensorial, ésta proponía que el dibujo se basara en la ceguera metafórica de la artista, pues mientras éste dibuja no es la vista, sino el movimiento manual, lo que le conferirá a la obra su grado de maestría. Esto es especialmente notorio en el dibujo con modelo, o con los autorretratos, donde se requiere fijar la vista y seguir trabajando (Ferrer, 1990). Sin embargo, el discurso termina buscando la analogía visual sobre las manos. Esto es, el artista, que es ciego, no en términos de obstrucción sino de fijación, de hecho, ve con las manos.

Parece ser, entonces, que los términos visuales se resisten a abandonar del todo el museo, pues siempre existirá el riesgo de que no sean ampliados, sino homologados a ellos. Convendría entonces preguntarse ¿qué queda de una visita al museo que no pueda estar expresado en términos visuales?

Referencias

Alderoqui, S., & Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Argentina: Ediciones Paidós.

Barrera Sánchez, Ó. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 121-137.

Bech, J. A. (2008). El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales. México: UNAM.

Blanco Samperio, A. (15 de abril de 2014). *Banda aparte y las escenas hechas poesía de Jean Luc Godard*. Obtenido de Cultura Colectiva: <http://www.culturacolectiva.com/banda-aparte-y-las-escenas-hechas-poesia-de-jean-luc-godard/>

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.

Crow, K. (13 de agosto de 2015). Please Touch the Artwork: New Tate Exhibit Will Stimulate All Five Senses. *The Wall Street Journal*.

Ferrer, E. (27 de octubre de 1990). Jacques Derrida organiza en el Louvre una exposición sobre el dibujo y la ceguera. *El País*.

Foucault, M. (2010). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

Molina Valencia, N. (2005). El cuerpo: Museo y significado controlado. *Polis*, 11, 1-17.

Owens, C. (1985). El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo. En *La posmodernidad* (págs. 93-124). Barcelona: Kairós.

Pallasmaa, J. (2012). Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos. Barcelona: Gustavo Gili.

Pastor Homs, M. I. (2004). Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona: Ariel Patrimonio.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rubiales, R. (2008). Breves notas sobre los jóvenes y la experiencia museal. *Memorias del V encuentro regional de América Latina y el Caribe sobre educación y acción cultural en museos* (págs. 19-22). Bogotá: CECA-ICOM.

Rubiales, R. (14 de mayo de 2015). Ponencia Ricardo Rubiales – “1a Sesión de Escuela de Educación Disruptiva”. Obtenido de Fundación Telefónica MX [YouTube]: https://youtu.be/Qu4Hlgw_NO8

Zazie. (14 de mayo de 2004). *Bande à part*. Obtenido de Janela Indiscreta: <http://www.janelaindiscreta.blogspot.mx/2004/05/bande-part.html>

Zepeda, N. (agosto de 2016). Materiales educativos. *Seminario El museo de arte y su función educativa: Trayectorias y retos*. Ciudad de México: Centro de la Imagen.

When I look at an artwork after
reading the exhibition text:

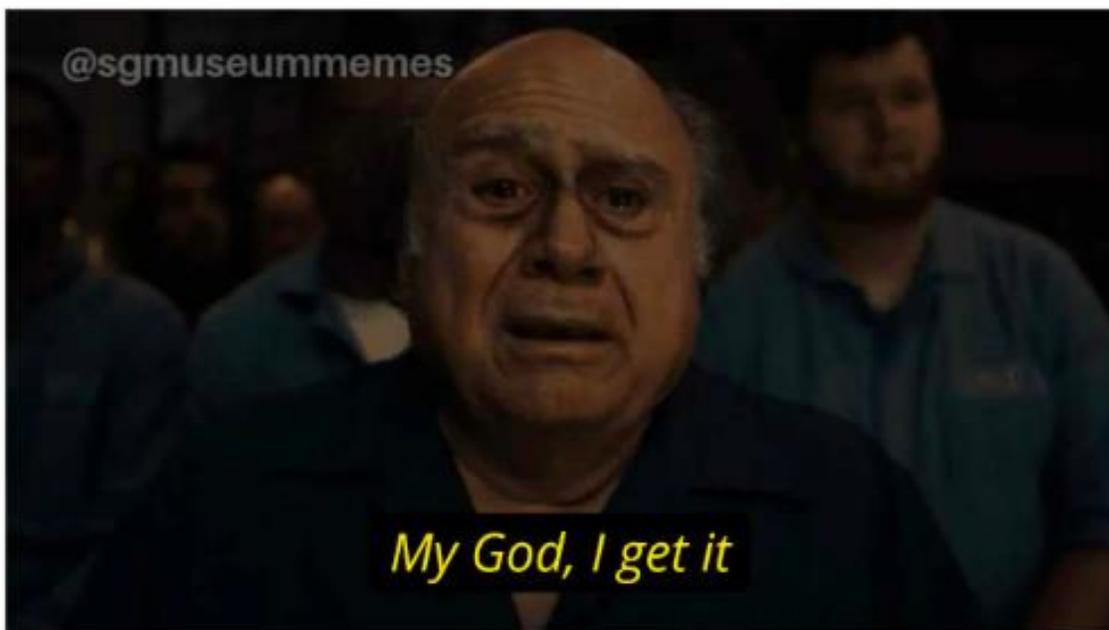


Figura 3. National Memeseum of Singapore [@sgmuseummemes]. (2023, marzo 4). "What if I read but catch no ball?" (¿Y si leí pero no entendí?). Instagram, 2023, <https://www.instagram.com/p/CpZO1sJ0d4z/>

Trad.: Cuando veo una obra de arte después de leer el texto de la exposición | Por Dios, lo entiendo

Visitantes, lectorxs y no lectorxs

“Leer requiere la presencia de un lector activo que procese y examine el texto, que persiga algún propósito con esa lectura y que esté dispuesto a realizar el esfuerzo de desentrañar el sentido del texto, de discernir entre lo esencial y lo accesorio, de establecer diferentes relaciones. Pero esto sólo es posible si este lector encuentra que leer tiene sentido.”

(Galaburri, 2000, pág. 19)

Por su complejidad y confusión en sí mismo y en su recepción, el museo es un campo poblado de subjetividades. El texto es uno de los tantos mecanismos que posibilitan la emergencia de éstas, desde la cercanía y la coincidencia o desde la lejanía y la imposición; siendo las últimas cuando lxs lectorxs no son presupuestxs en la comunicación.

Todo texto debe tener claro y explícito su propósito; sin ello, no hay dirección que seguir, ni lineamientos bajo los cuales evaluar. Planear la elaboración de un texto es primordial y, garantiza –en gran medida– la consecución de los objetivos comunicativos, divulgativos y de aprendizaje en el contexto museístico; pero más aún, la consideración, la integración y la contribución de lxs lectorxs (Bitgood, 1991).

¿Qué sabemos de lxs lectorxs en el museo?

La visita al museo es tan variada como diversos son los públicos: “Las personas vienen a los museos cargando con ellas el resto de sus vidas, sus propias razones de visita y su experiencia previa específica” (Hooper-Greenhill, Museum, Media, Message, 1995, pág. 5). El modelo contextual de aprendizaje en el museo refiere a que en esta acción se construye una relación única y circunstancial (Dierking & Falk, 1998). Esta complejidad responde a tres contextos que configuran lxs visitantes y a los que responden: el personal, el social y el físico. La construcción de significado a partir del texto también se desarrolla a partir de estos elementos; por ejemplificar:

- Personal: el interés por el contenido, la expectativa del esfuerzo y tiempo que se requiere, el valor que se le dota al contenido, la coincidencia o el desacato
- Social: las posibilidades de interacción, la postura ideológica a la que se enfrenta
- Físico: el tipo y cantidad de información disponible, la posición física que requiere la lectura, la accesibilidad

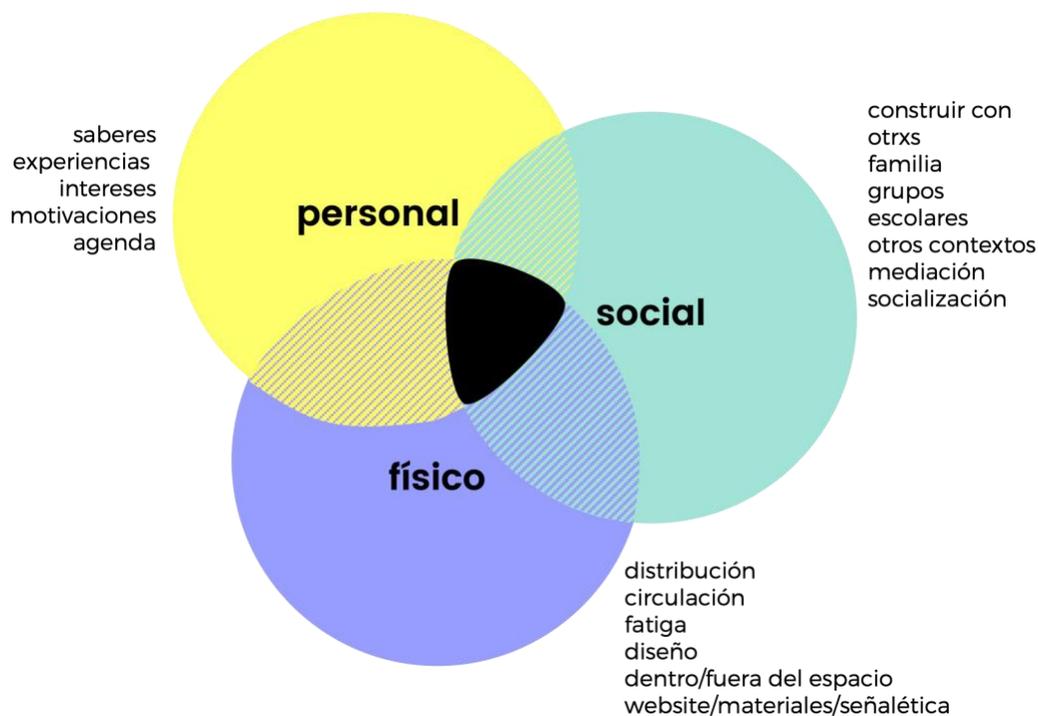


Figura 4. Modelo contextual de aprendizaje en el museo (Dierking & Falk, 1998)

En este entorno de selección libre (Dierking & Falk, 1998), lxs visitantes establecen un itinerario conceptual que no necesariamente sigue el predeterminado en los planteamientos museológicos; su búsqueda se da en la aspiración de conectar los elementos de la exposición y poder discernir su sentido (Wolf, 1992). Y es que lo que se requiere de ellxs, no es solamente que sea visitantes o lectorxs, sino intérpretes, con su propio sentido sobre lo que ve (Schaffner, 2006). Así, se encuentran en constante movimiento y la información que consumen no necesariamente se vincula con la lectura (Rao, 2017). Dispersan su atención entre los objetos, las personas, el espacio; lo que hace que las condiciones de lectura

sean más difíciles y, en algunos casos, no se considere esencial en la experiencia de visita.

Pero, entonces ¿a quién se dirigen los textos? Según Chandler G. Screven (1995), generalmente es a las personas que asisten al museo de manera independiente y voluntaria estableciendo las siguientes relaciones:

1. Estxs visitantes acuden al museo sin la compañía de un unx guía o mediadorx, en su propio ritmo y términos: Lo que ven, a lo que prestan atención, cómo interpretan lo que ven, escuchan y leen se basa en sus necesidades, expectativas y preconcepciones. En este caso, el proceso de aprendizaje se da como resultado de una actividad orientada por el ocio, son autodirigidas, no lineales y exploratorias.
2. La asistencia de lxs visitantes voluntarixs depende de qué tan positiva ha sido y es su experiencia en el museo. Por ello, el contenido, estructura y presentación de los textos debe proveer razones para que sean leídos (fáciles de ver, identificar y leer, personales, que sean fáciles de compartir y comunicar a otros, tener objetivos concretos, etcétera.).
3. La relación que las personas establecen con las cédulas y textos puede ir de una participación relativamente pasiva a una activa, en la que lxs visitantes comparan, preguntan, responden, eligen, conectan e, incluso, alteran sus estructuras cognitivas.
4. Aunque en una exposición leer los textos puede ser fundamental en el proceso de comprensión, muchxs visitantes no lo hacen. Una razón es que los aspectos visual, sensorial y social (colores, formas, texturas, objetos táctiles, audio) son más atractivos e interesantes que el texto. Las experiencias sensoriales y afectivas pueden facilitar la comunicación de los mensajes; además, el texto debe ser accesible, legible, informativo, disfrutable, pertinente y apelar a la participación.
5. El tiempo es una inversión que se realiza en varios momentos de la experiencia, desde la entrada al museo hasta el punto en que se termina la visita. Recorrer una exposición y/o leer las cédulas o textos depende de la percepción que se tenga del tiempo y esfuerzo requerido, así como el valor esperado (hacer de la visita más divertida, personal, entendible): ¿Qué

tanto tiempo requerirá leer el texto comparado con otras alternativas?
¿Valdrá la pena usar este tiempo?

“¿Cómo es posible que haya tanto personal competente y dedicado alrededor del mundo a escribir cédulas que no funcionan?” (Screven, 1995) En el interés por la comprensión de la relación entre los públicos y los contenidos informativos y escritos, retomo dos acercamientos que resuelven formas de clasificar a lxs lectorxs en el museo¹⁰:

1. Visitantes según su comportamiento de búsqueda de información

“...la necesidad de información de lxs visitantes de museos no siempre resulta en la disminución de incertidumbre. Sino que, a través de navegar, escanear y de la casualidad, crean una conexión a la información más amorfa por la necesidad humana básica del juego y la creatividad.”
(Orr, 2004)

Esta primera clasificación responde al tipo de visitante que plantea Screven: quien asiste al museo de forma independiente y voluntaria (Screven, 1995) y encuentra información por entretenimiento o, a veces, sin siquiera tener la intención de notarla (Orr, 2004). Según estos comportamientos, y a partir de la revisión de la literatura de los 1990s y 2000, Tori Orr aborda a los públicos en su búsqueda de información y la consecuente construcción de significado a partir de tres figuras:

¹⁰ La serie de Estudios sobre públicos y museos, coordinada por Leticia Pérez Castellanos, para la ENCRyM/INAH, cuenta con innumerables ejemplos de trabajos realizados en la búsqueda por entender la relación entre los públicos y los museos. En el volumen I, Silvia Monserrat Ramírez Maruri (2016), en el artículo “Cedularios y textos” hace un recuento de las investigaciones alrededor de estos elementos.

Consumidorxs

- Toma sus propias decisiones, aunque no esté consciente de sus motivaciones.
 - Su comportamiento es estimulado por la información en las exposiciones, de igual manera que la publicidad promueve una sensación sin necesidad de comprar el producto.
 - El consumo de otros productos del museo (compra de libros o recuerdos, obtención de folletos), la recomendación a otrxs o regresar a otra visita es resultado de una experiencia en la que se generó una nueva conexión.
-

Aprendices

- La premisa del siglo XIX y buena parte del siglo XX en la que lxs visitantes/aprendices entienden el conocimiento como objetivo y el museo como autoridad en ese conocimiento se ha modificado.
 - Este cambio ha sido dado en gran parte por los deseos propios de lxs visitantes: Ahora buscan participar, colaborar, involucrarse con esas ideas o procesos.
 - Las experiencias más valiosas son aquellas que resuenan con sus vidas; la información que les interesa es aquella que fortalece o enriquece sus puntos de vista.
 - Tener información no es lo mismo que estar informadx: La interpretación proviene de un proceso interno.
-

Celebrantes

- Buscan información en un formato entretenido que les permita formar parte de un diálogo, conectar con el pasado o con otras personas.
 - Intentan construir significados a partir de sus observaciones sobre los objetos, mientras lo que leen (narrativas, historias, referencias) y ven (otros objetos) les aporta conocimiento que influye en su interpretación.
 - Más que un interés educativo, sigue una agenda social.
-

Tabla 1. Clasificación de visitantes según cómo se relacionan con la información (Orr, 2004)

2. Lectorxs y dispositivos interpretativos

La tipificación que destaca Orr alude a los comportamientos que se dan en la búsqueda, el encuentro y la interpretación de información; este segundo estudio “muestra la evaluación de los dispositivos interpretativos y de comunicación de la exposición El cuerpo aludido” (Rosas Mantecón & Schmilchuck, 2006), realizada en el Museo Nacional de Arte (México) en 1999. Los recursos comprendieron cédulas de muro y portátiles, grabaciones de audio, una sala de información y las mesas de consulta y registro de reacciones.

Este reporte es fundamental para la comprensión, no solamente de las acciones y disposiciones de lxs visitantes en torno a los textos que leen y escuchan, sino al desenvolvimiento (obediencia, desobediencia o indiferencia) de los públicos –en este caso, lectorxs– con respecto a la autoridad que supone el museo. Se exploraron los imaginarios de lxs visitantes sobre las cédulas, es decir, las representaciones que condicionan su comportamiento:

...leer o no las cédulas de muro, portátiles o de obra, no puede ser analizado exclusivamente como una reacción frente a las cédulas, sino como parte de la reacción del visitante a los diversos discursos que emite el museo en su conjunto. El Museo impone: los visitantes identifican comúnmente en la oferta de información una obligatoriedad de lectura o la emisión de la “interpretación legítima” de las obras que se exponen... (Rosas Mantecón & Schmilchuck, 2006, pág. 16)

A partir de estas observaciones y sus hallazgos, las investigadoras agruparon a lxs visitantes como lectorxs:

Lectorx	<ul style="list-style-type: none"> • Sin conflictos de autoridad con las instituciones • Se relaciona con la información con buena disposición • Usa los textos como guía • Concibe el museo como un espacio de instrucción y “elevación” cultural
Lectorx selectivx	<ul style="list-style-type: none"> • Visitante independiente • Genera opiniones propias • Observa las obras primero, y si lo considera necesario acude a las cédulas • Considera los textos útiles, pero no indispensables • Evita las visitas guiadas
No lectorx activx	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que la información restringe la libertad de observación e interpretación • Abiertx a revisar la información en folletos o libros, posterior a su recorrido • Puede convertirse en lectorx selectivx
No lectorx en conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciona con temor a “la evidencia y a la confrontación” • Los textos acentúan la sensación de ignorancia • Considera los textos incomprensibles o inalcanzables • No lee bajo el pretexto del exceso de visitantes o la mala redacción • Concibe el museo como un espacio poco amigable
No lectorx	<ul style="list-style-type: none"> • No son lectorxs potenciales • Van al museo por interés o curiosidad en los temas expuestos • No se preocupan por obtener más información (y no lo consideran una falta)

Tabla 2. Clasificación de visitantes/lectorxs en el marco de obediencia/desobediencia (Rosas Mantecón & Schmilchuck, 2006)

Los textos amigables y útiles tanto para lectorxs como para no lectorxs no son mutuamente exclusivos; la falta o presencia de ellos tiene que ver más con las políticas bajo las que el museo lleva a cabo su práctica de forma general, es decir, si le interesa establecer diálogos y conocimientos compartidos, si valora los muchos tipos de saberes y las contribuciones de lxs visitantes y sus otros públicos, si la comunidad es representada y reconocida en sus discursos, si integra narrativas alternativas... en resumen, si el museo renuncia a la idea de que el conocimiento que ofrece es el único o el de mayor autoridad.

Pausa: Las preguntas que nos hacemos

Si lxs visitantes pasan 10 segundos frente a un objeto, de los cuales 7 los dedican a leer la cédula (Gregg, 2010), ¿sabemos qué es lo que quieren averiguar?, ¿qué les interesa saber? y ¿qué les inquieta?

¿Qué tengo que hacer?

¿Qué es esto?

¿Cómo se llama?

¿Qué está sucediendo?

¿Quién está representadx?

¿Es esto realmente arte?

¿Por qué un museo expondría esto?

¿Por qué están estas obras aquí?, ¿por qué están reunidas en grupos, en salas?

¿Por qué este objeto es valioso?

¿Quién hizo esto?

¿Por qué se ve así?

¿Para quién fue hecho?

¿Cómo se usó y cómo se usa?

¿Quién está diciendo esto?

¿Qué significa?

¿Cómo hizo esto?

¿Por qué hizo esto?

¿Por qué importa?

¿Cómo debería responder a esto?

¿Hay una forma correcta en la que debo de ver esta obra?

¿He observado este objeto por suficiente tiempo?

¿Por qué seguimos este recorrido?

¿Qué significa circa?

¿Cómo puedo saber más?

Preguntas obtenidas de (McManus, 1989; Minneapolis Institute of Arts, 1993; Gregg, 2010; Henry & McLean, 2010)

De escribir a enunciar

“...el lenguaje no es sólo descriptivo, tiene la fuerza de producir la realidad, de instituir nuevos sujetos políticos, de producir violencia o de atenuarla.” (Preciado, 2019)

Escribir un texto requiere una serie de elecciones (McGranahan, 2020): qué palabras usar, qué orden se seguirá, dónde ubicar la información, en qué tiempo se describirán las acciones, cómo se llamará a lxs lectorxs, quién escribe a quién, cómo se entablará la comunicación, cuál es el propósito del texto, cuál será el tono, qué políticas y ética seguirá el escrito.

Existe una potencia ética en lo que se comunica en el museo; la declaración, la promesa o la pregunta implica una responsabilidad histórica y social. Toda enunciación es un acto social (sea considerado como obligación o mediación) y, como tal, su relevancia está no en lo que describe sino en lo que hace. La declaración, una enunciación no es un producto aislado, sino un proceso en el que se revela la relación con otrxs (Lazzarato, 2006).

Las mediaciones, como la práctica educativa y curatorial, abordan, increpan, conectan o desatan narrativas sobre lo que asumimos y lo que desconocemos; y es en estos intercambios en los que el museo habría de asumir su punto de vista y compromiso con la realidad. ¿Qué es, entonces, lo que podemos llegar a ser a través de las palabras?, ¿qué es lo que confirmamos, convocamos o controvertimos? En esta noción, el lenguaje contiene una posibilidad de cambio.

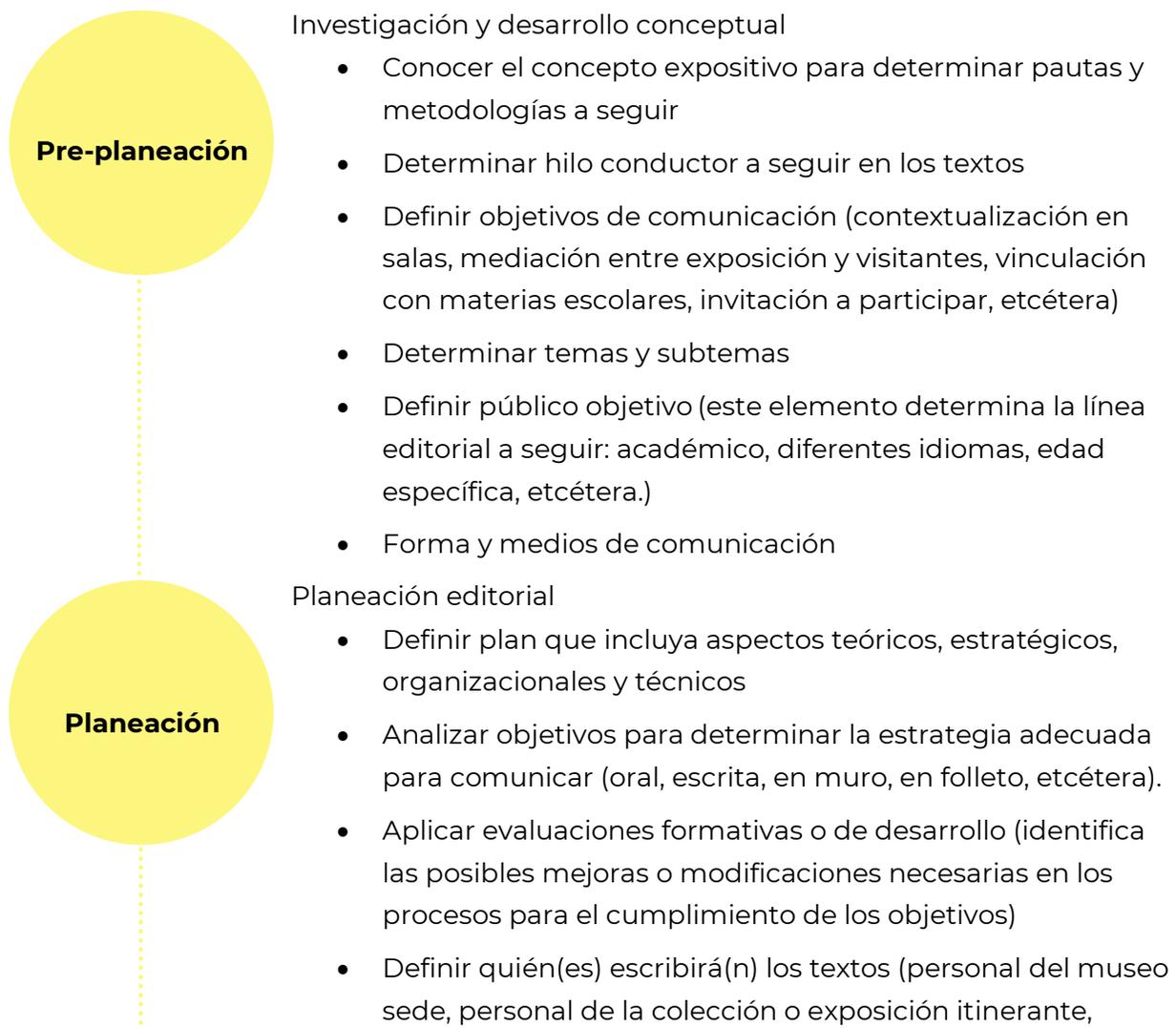
Empezar a escribir

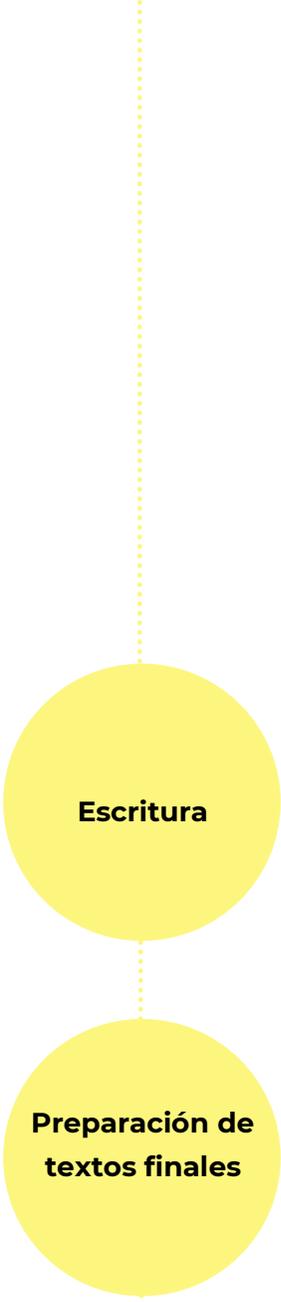
“Al examinar las selecciones léxicas y sintácticas [...] es posible encontrar, primero, evidencia de la posición de lxs escritorxs; segundo, lo que están diciendo; tercero, lo que escogen no decir y el porqué; y por último a quién parece que se dirigen.”

(Coxall, Museum text as mediated message, 1999)

La escritura en museos no inicia al poner el bolígrafo sobre el papel o abrir un documento nuevo, sino involucra un estudio previo, la preparación para mantener la coherencia, estructura, objetivos y mensaje del texto (Blais, Writing, a Critical Process, 1995) relacionados al marco institucional de autoridad; e igualmente fundamental es la plena consciencia de nuestra responsabilidad como enunciadorxs.

Cada proceso de escritura responde a prácticas específicas de la institución, del proyecto y de lxs autorxs. Andrée Blais en su texto “Writing, a Critical Process” plantea una serie de fases en las que, en una situación ideal, unx escritorx desarrolla los textos de museos:





distintos departamentos, escritorx externo, colectivx, etcétera)

- Definir el plan editorial que habrán de seguir los textos del programa (expositivo, educativo, de difusión)

Planeación gráfica

- Integrar la planeación gráfica al plan editorial
- Desarrollar un sistema visual a partir del tipo de textos a desarrollar y las estrategias necesarias (este aspecto permitirá estructurar el texto y organizar el espacio tanto del propio texto como de montaje)
- Realizar una propuesta de presentación visual de acuerdo con niveles de lectura, lenguaje, decisiones editoriales
- Definir quién(es) realizará(n) el diseño

Textos preliminares

- Elaboración de textos preliminares a partir del contenido expositivo establecido en la fase de pre-planeación y planeación
- Vincular lo escrito con lo que será visto y escuchado
- Analizar y organizar el contenido de acuerdo con el medio
- Evitar repetición innecesaria

Validación

- Aplicación de evaluaciones formativas para asegurar que el contenido cumpla con el marco comunicativo coherentemente
- Realizar correcciones después de las evaluaciones iniciales
- Visualizar la exposición y sus posibles recorridos para revisar el balance de textos y asegurar que se cumplan los objetivos en relación a lxs lectorxs. Revisar aspectos tales como redundancia, claridad, tiempo necesario de lectura en el recorrido, etcétera.
- Validación realizada por lxs lectorxs
- Traducir de ser necesario
- Revisión lingüística: Corrección de estilo, gramática, redacción



Publicación

- Determinar y validar formato final (diseño de texto en muros, cédulas, diseño de páginas, disposición, tamaño, etcétera.)
- Definir características de impresión
- Corrección de pruebas (errores de imprenta, uso de mayúsculas, tipografía, cuerpo de texto, interlineado, corte de palabras, sangrías, numeración de páginas, etcétera)
- Revisión general: Textos, diseño, disposición en el espacio
- Impresión, montaje, publicación

Tabla 3. Fases de escritura (Blais, Writing, a Critical Process, 1995)



Figura 5. Museo Gallardo (2017, mayo 18). “El ICOM (International Council of Museum) estableció el 18 de mayo como el día internacional de los museos. La consigna para este año es: ‘Museos e historias controvertidas: Decir lo indecible en museos’. No hay indecibles, hay personas concretas en contextos determinados, que deciden que decir y el modo de hacerlo en torno a las narrativas que proponen. También se eligen con quienes y para quienes se dicen. Siempre se dice algo, por acción o por omisión. #decidirquedecir #MuseumDay”. Facebook.

<https://www.facebook.com/MuseoGallardo/photos/pb.100055680764749.-2207520000.1480831595302521/?type=3>

Texto de la imagen: USTED ESTÁ EN UN MUSEO. El museo es una construcción social, un artefacto cultural. Sus modos de exhibición como estructuras discursivas están condicionadas casi siempre por instancias de poder que manifiestan un orden social, político y económico en el que se inscriben y del que forman parte. Algunos museos de ciencias se han constituido como espacios que legitiman las políticas científico-tecnológicas del momento y establecieron relaciones escasas y verticales con la comunidad. Para nosotros un museo de ciencias naturales es un lugar de construcciones colectivas de sentidos.

Pausa: Para escribir críticamente

La propuesta de escritura de Andrée Blais consiste en una serie de pasos técnicos en la preparación y producción de textos; pero es a través de los principios de legibilidad (que puede ser leído con gusto e interés), inteligibilidad (que puede ser entendido y comprendido) y responsabilidad (propia de quién escribe y en su proceso de enunciación) es que se puede transmitir un mensaje, atraer a lxs lectorxs, afectar su interés y procesos de interpretación. Para pasar de un ejercicio descriptivo a uno presente y crítico, agrego en esta lista otras tantas acciones y consideraciones (que aún podrán ser completadas):

- Acercarse al proyecto desde una perspectiva crítica que cuestione su relevancia y pertinencia.
- Trabajar las contranarrativas.
- No dar por hecho la validez de los contenidos.
- Construir espacios en los que exista confianza, respeto y apertura para abrazar el error, valorar la retroalimentación y reconocer las contribuciones de lxs lectorxs (Huizinga, Lalli Hills, & Mair, 2016).
- Trabajar con otrxs –otras áreas, otrxs profesionales y personas “ajenas” al museo en las distintas fases.
- Ejercer una pedagogía de la voz (Furo, 2011): Reconocer el valor de otras voces en la construcción de una memoria compartida.
- Determinar las necesidades que son posibles cubrir en coherencia con lxs lectorxs a los que nos dirigimos.

- Conocer a nuestro público: qué y cómo leen, qué aspectos son necesarios para una lectura accesible, qué aspectos le motivan e interesan¹¹.
- No justificar la exclusión, planear alternativas y comunicar los límites.
- Establecer formas y medios de colaboración con los públicos lectores.
- Definir “la gran idea”: “una sola oración con un sujeto, una acción, y una consecuencia. No debe ser vaga o compuesta. Es una sola gran idea, no cuatro [...] No es trivial. Es la primera cosa que el equipo, junto, deberá escribir para una exposición” (Serrell, Exhibit Labels: An Interpretive Approach, 2015, pág. 7).
- Examinar: qué es lo que se intenta comunicar, qué palabras lo expresan, si la imagen o frase lo hará más claro, si es suficiente para motivar/promover una consecuencia, si se puede escribir de una manera más simple, si se ha dicho algo que se podría evitar (Orwell, 1946).
- Iterar “la gran idea” a partir de la escucha y la retroalimentación de lxs lectorxs.
- Evitar ser exhaustivx, en cambio ser concretx, accesible y sincerx (Smithsonian Institution).
- Considerar otras formas y formatos de escritura, según la oportunidad y el propósito: poesía, ficción, novela gráfica, preguntas, citas, señales (Bossert, 2016).
- Admitir la incertidumbre y reconocer los límites en el conocimiento de lo que se comunica (V&A staff, 2013).

¹¹ En su libro Curaduría interpretativa, un modelo para la planeación y desarrollo de exposiciones, Alejandra Mosco Jaimes (2018) dedica el capítulo 5 a la “Metodología para el desarrollo de cédulas interpretativas para exposiciones”, en el que cuenta con una serie de recomendaciones generales en el desarrollo de cédulas, y también puntualmente sobre el público infantil. El libro puede consultarse en línea en: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/digitales/issue/view/935>.

- Asumir que toda idea está incompleta, toda propuesta puede ser reescrita, toda exposición es un proceso de investigación inacabado y toda interpretación puede quedar inconclusa.
- Reconocer y señalar los sesgos.
- Evitar el uso del tiempo pasado al referirse a culturas vivas y cambiantes (Kunst, 2008).
- Demostrar que nos importa quién lee, lo que lee y cómo se siente.
- Respetar y consultar el uso de símbolos y términos problemáticos con las comunidades a las que atañen y afectan (Jennings, y otros, 2019; Modest & Lelijveld, 2018).
- Tomar postura y reflejarla en la escritura, en el tono y el lenguaje¹² utilizado (Kinsley, Middleton, & Moore, 2016).
- _____
- _____
- _____
- _____

¹² Específicamente sobre lenguaje incluyente y no sexista, se cuentan con varios manuales y propuestas valiosísimas para ser revisadas y empleadas en la escritura de textos de museos. Unos cuantos de estos materiales:

- Guía práctica de lenguaje inclusivo, de Chrysallis: <https://www.lgbtqihealtheducation.org/wp-content/uploads/2020/04/Guia-practica-de-lenguaje-inclusivo-Chrysallis.pdf>
- Lenguaje inclusivo. Guía de uso, de Asamblea no binarie: <https://docs.google.com/document/d/1SriDuhSPz6S0bR-43PqqQdZgZSgTnl3Az2FQmIFBwao/>
- El ensayo de María Florencia Alcaraz “Manual de instrucciones para hablar con e”: <https://www.revistaanfibia.com/manual-de-instrucciones-para-hablar-con-e/>
- El texto “La lengua degenerada”, de Sol Minoldo y Juan Cruz Balian (Gracias a Johanna Antonio por esta recomendación): <https://elgatoylacaja.com/la-lengua-degenerada>
- El anti-manual de la lengua española para un lenguaje no sexista, de la UNAM: <https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/218.pdf>

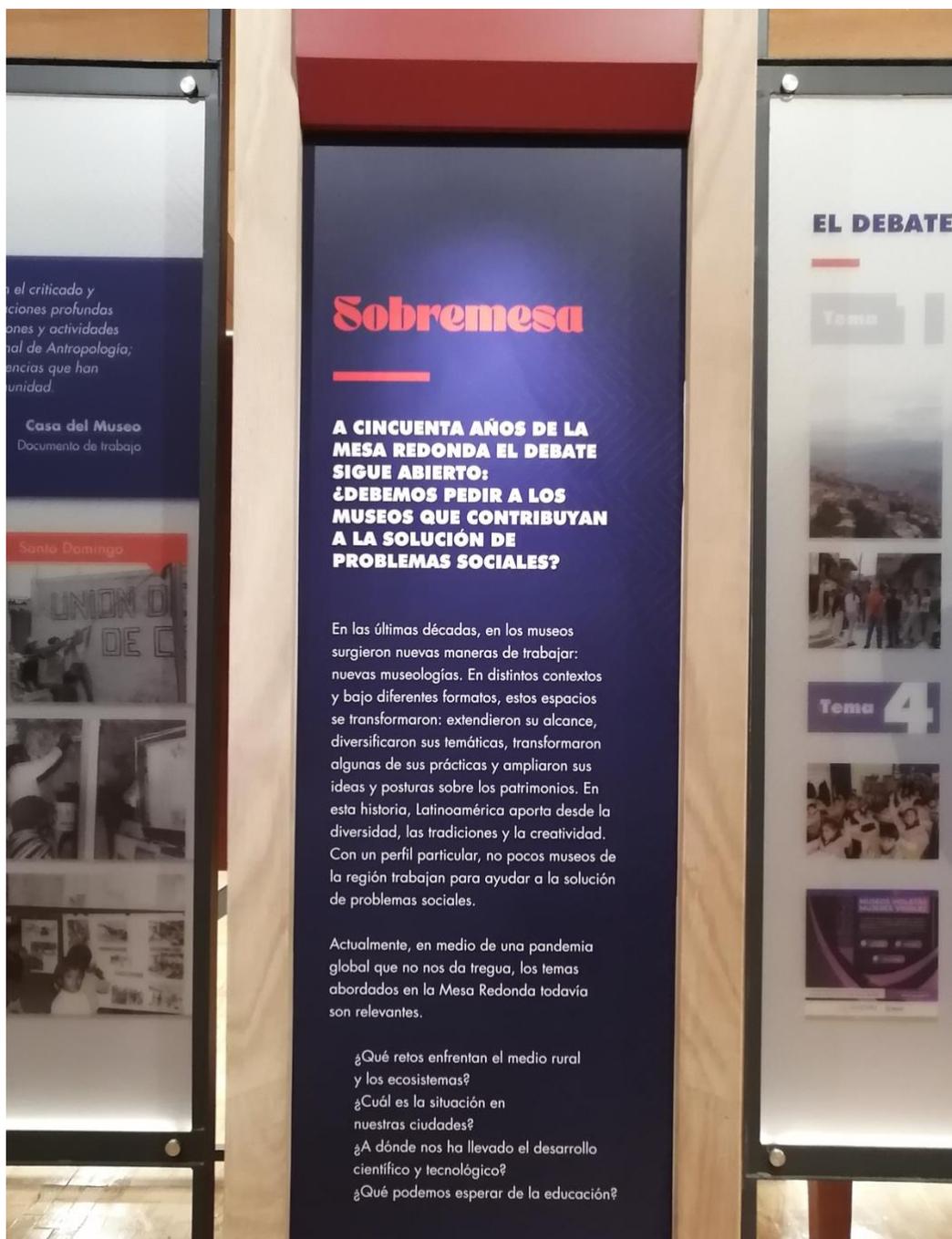


Figura 6. [La exposición como proceso de investigación.](#)

Transformar los museos. A 50 años de la aventura de Santiago, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Museo Nacional de Antropología, Ciudad de México, 2022. Imagen de: Leticia Pérez Castellanos. Curaduría y textos de la exposición: Leticia Pérez Castellanos. Diseño: Julieta Rodríguez Medina

Marcos de comunicación de Louise Ravelli

“Los museos tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas comunicativas, y usar diversas formas de comunicar para llegar a visitantes y comunidades, para construir mensajes fuertes, y para criticar y reflexionar en su propio posicionamiento social.”
(Ravelli, 2006, pág. 3)

Esta sección es un repaso del libro *Museum Texts: Communication Framework* de Louise Ravelli, publicado por Routledge en 2006¹³. Aunque desarrollado en el idioma inglés, varios elementos y sugerencias pueden ser de utilidad para pensar la comunicación en el museo de forma general. He agregado otrxs interlocutorxs por medio de referencias, notas o imágenes para expandir esta visión; pero habría de considerarse que las secciones dedicadas a estos marcos de comunicación son cita, paráfrasis y resumen del trabajo de Ravelli.

Comunicar es un proceso activo donde se construyen, comparten e interpretan contenidos, actitudes y valores (Ravelli, 2006). El alcance de la comunicación es tal por que sucede siempre en relación con otrxs. Por ello, este intercambio es parte medular de la institución: no solamente contribuye a la definición de su rol en la sociedad, su representación y percepción, sino que incide en los modos en lo que se construyen las posibilidades de aprendizaje crítico y reflexivo con sus visitantes y comunidades.

Louise Ravelli (2006) aborda la comunicación en los museos, desde los textos en forma escrita y hablada para el consumo de sus visitantes. Plantea la complejidad de estas herramientas a partir de tres dimensiones: representacional, organizacional e interaccional. Para la autora, éstas son indicadores del propósito y construcción, no nada más del texto, sino de toda una institución.

¹³ Todo término y definición en esta sección provienen de los marcos de comunicación de Louise Ravelli (2006); a excepción de lo anotado en cita de otrx autorx, en forma de pregunta o reflexión.

La propuesta de Ravelli se basa en la teoría Lingüística Sistémico Funcional (LSF), de Michael A. K. Halliday, desarrollada en Gran Bretaña a mediados del siglo XX. La LSF concibe el lenguaje como semiótica social, es decir, “como un recurso para forjar e interpretar significados dentro de contextos sociales y culturales” (Ghio & Delia, 2005). Esto implica que los procesos de construcción de sentido siempre suceden con relación a esos sistemas y estructuras de poder; es así como el texto siempre se encuentra en situación (qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde, roles discursivos, medios), y su interpretación –y quién lo hace– puede disputar la hegemonía de ese discurso (Hodge & Kress, 1988).

¿Cómo comunican los museos?, ¿cuál es el nivel de complejidad adecuado en una cédula escrita?, ¿por qué algunos eligen un lenguaje más directo hacia sus visitantes?, ¿hay una forma correcta de presentar un punto de vista?, ¿cómo contribuye el diseño a los significados que se desarrollan? (Ravelli, 2006). Éstas y otras tantas preguntas hace Ravelli a partir del detalle de una serie de términos enlistados en la [siguiente tabla](#):

Dimensión representacional	Técnicismos y precisión	Definiciones Taxonomías
	Opciones y alternativas	
Dimensión organizacional	Nivel Macro	Género y propósito
	Nivel Medio	Indicadores lingüísticos Indicadores visuales
	Nivel Micro	Flujo Tema o motivo Rema
	Otras consideraciones organizacionales	Modo Rol Contacto y/o nivel de retroalimentación Nominalización Densidad léxica
Dimensión interaccional	Niveles de interacción	Interacción convencional Interacción encubierta Interacción secundaria Interacción directa Interacción adaptativa
	Rol de lxs interactuantes	
	Estilo de comunicación	Voz gramatical Dirección Selección léxica
	Posición del texto	Modulación Valoración

Tabla 4. Listado de los conceptos empleados por Ravelli en sus marcos de comunicación (Ravelli, 2006)

Dimensión representacional

“Tanto como sea posible, las cédulas deben apelar a alguien que sabe más, menos y tanto como tú [...] ¿Por qué no equipar a lxs espectadorxs con la misma artillería pesada con la que lxs curadorxs están armadxs? El lenguaje puede ser riguroso o coloquial, mientras el tono general sea generoso.”

(Schaffner, 2006, págs. 165-166)

Esta dimensión indica el uso del lenguaje para representar, interpretar y construir (Ravelli, 2006) una alternativa de mundo que, no necesariamente, es la realidad.

Una parte intrínseca de los procesos educativos de los museos es la interpretación de las prácticas, valores, formas y productos culturales; es decir, la comunicación del trazo de las relaciones que se dan alrededor de esa producción: qué es lo que indican los objetos, por qué han sido elegidos (para formar parte de la colección o dentro de una exposición), qué revelan, qué vínculos tienen con otros objetos, cómo se conciben en el aquí y ahora (Ravelli, 2006).

En las cédulas, en las hojas de sala, en las guías, usamos las palabras para comunicar. En estos dispositivos, los textos son otro elemento que interpreta y, a su vez, facilita la interpretación que las personas hacen de lo que perciben.

En la dimensión representacional de los textos, Ravelli (2006) considera dos elementos: tecnicismos y alternativas en la representación:

1. Tecnicismos y precisión en la representación

¿Suponemos que lo escrito será entendido?, entonces ¿cómo explicar y mediar tecnicismos que aporten al cuerpo de conocimiento sobre el tema? El uso de conceptos complejos, poco conocidos o rebuscados puede cumplir el objetivo de una representación precisa; sin embargo, la elección del contexto en el que se insertan los términos también actúa en su comprensión e interpretación. Las

definiciones, las taxonomías y la indicación de procesos son recursos útiles para proveer más detalles.

a) Definiciones¹⁴: Algunas formas de elaborar definiciones es a través de elementos como: “es llamado”, “es conocido como” y a través de yuxtaposiciones (“y”). En algunos casos, se utilizan recursos de diseño para separar la información técnica de las explicaciones (por ejemplo, texto en dos columnas, de las cuales la primera es el texto y la segunda un glosario).



Figura 7. Ejemplo de definiciones: Explicación de los elementos fundamentales para comprender la estructura y funciones del cerebro. Fragmento de la guía de sala *El Cerebro*, Universum UNAM, Ciudad de México, 2022, <https://www.universum.unam.mx/assets/pdfs/guias-de-sala/guia-cerebro.pdf>

b) Taxonomías: Refiere a la construcción de representaciones más complejas, a partir de la repetición, de sinónimos y antónimos, o creando relaciones entre

¹⁴ Ravelli menciona la importancia de determinar qué conceptos necesitan de definición, y cuáles no.

elementos (un elemento posee otro o es parte de otro). El texto en sí es una taxonomía de conceptos (definiciones, contrastes, explicaciones). En las taxonomías también se utiliza el verbo (o concepto) “ser”, además de “tener”.

La muestra tiene como punto de partida el trabajo de Clara Porset, la diseñadora cubano-mexicana que en 1952 organizó la primera exposición de diseño en el país: *El arte en la vida diaria. Exposición de objetos de buen diseño hechos en México*. Para Porset, los contenidos y el recorrido de esa muestra fueron un postulado de lo que el diseño nacional debía proyectar de cara a la modernidad. La diseñadora pretendió resolver la tensión entre industrialización y trabajo manual con una visión tripartita: diseño, artesanía e industria debían compartir caminos para ofrecer a la sociedad objetos de diseño accesibles, con sentido social y estético.

Figura 8. Ejemplo de taxonomías: explicaciones, definiciones y composición; uso de verbos ser (fueron) y tener (tiene). Fragmento de texto en línea de la exposición *Una modernidad hecha a mano*, MUAC UNAM, Ciudad de México, 2022, <https://muac.unam.mx/exposicion/una-modernidad-hecha-a-mano>

2. Opciones y alternativas en la representación

Cada objeto tiene diferentes formas de ser representado y cada historia tiene diferentes formas de ser contada. Tres elementos clave que determinan la imagen conjunta que se quiere comunicar son:

- a) El proceso, es decir, la representación de algo que sucede, que se hace, que es, que se piensa o que se siente; todo ello llevado a cabo por un verbo.
- b) Lxs participantes (sustantivos), quienes realizan, intervienen, coadyuvan en esos procesos.
- c) La circunstancia que provee información adicional sobre el dónde, cuándo, cómo, por qué.

La dimensión representacional es, quizá, la más importante en la potencialidad interpretativa de un texto. En la elección léxica y gramatical, se enfatizan sujetos, actos y relaciones: ¿Quién(es) llevan a cabo los procesos?, ¿se nombra o se disimulan?, ¿se señala a distintxs participantes: quienes ejecutan y quienes han sido afectadxs?, ¿se sitúan las acciones o resultan volátiles?, ¿es esta representación única? Al mismo tiempo que responden a las condiciones institucionales, el llamado a lxs escritorxs de museos es la toma de decisión consciente sobre qué escribir, cómo y por qué hacerlo; la posición que tomen frente a las controversias es un factor determinante en la experiencia de aprendizaje de lxs visitantes.

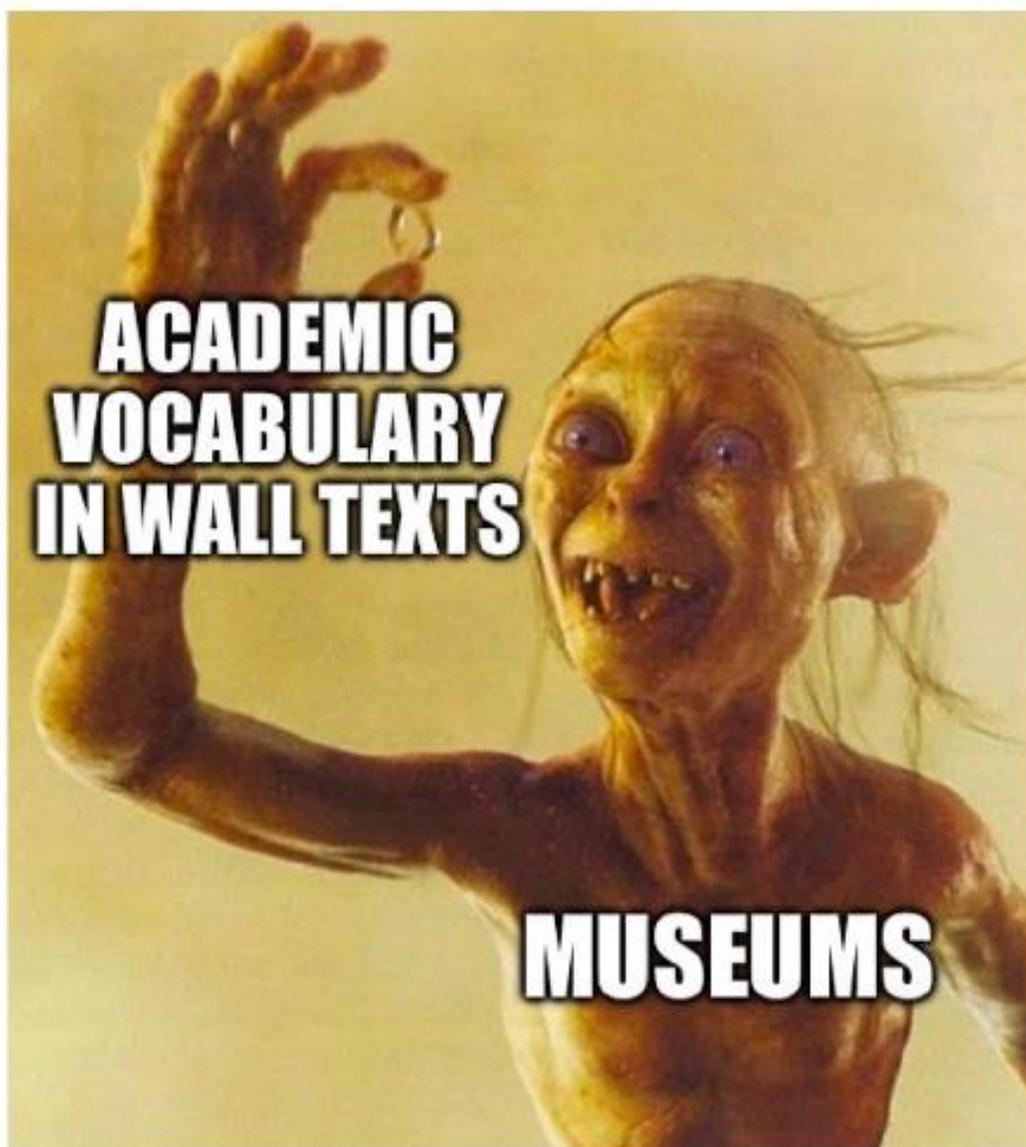


Figura 9. Katharina Faller [@kategoemuseum]. (2023, abril 3). "Let's explain academic and specific vocabulary in exhibition texts. Those visitors who already know the terms can just skip the explanation, nor harm done. Everyone else has the opportunity to learn new words and really grasp the context of the exhibition. Everyone wins." (Expliquemos el vocabulario y específico en los textos expositivos. Esxs visitantes que ya conocen los términos pueden saltarse la explicación, no hay daño. Todxs lxs demás tienen la oportunidad de aprender nuevas palabras y realmente entender el contexto de la exposición. Todxs ganan) Instagram, 2023, <https://www.instagram.com/p/CqIRNZAI6Wz/>

Trad. de la imagen: Vocabulario académico en los textos en muro | Museos

Dimensión organizacional

“Cada cédula en una exposición tiene un propósito específico que necesita hacer sentido dentro de la organización del todo. Pero dado que los visitantes las encuentran fuera de orden, también necesitan funcionar independientemente.”

(Serrell, 2015, pág. 31)

La dimensión organizacional de los textos es una parte intrínseca del proceso de construcción de sentido: La **forma en la que se configuran y ordenan las palabras y las frases**, y sus diferentes niveles de accesibilidad y complejidad, facilitan o limitan el ejercicio de interpretación. Por ello, uno de los retos que más se mencionan en la educación en museos, al igual que en el desarrollo de contenidos, es generar herramientas informativas, interesantes, atractivas, y al mismo tiempo, críticas.

Esta dimensión opera de distintas formas en la construcción de sentido y en las experiencias de visita y de lectura: De punto a punto (entre diferentes espacios y conceptos), haciendo sentido de las conexiones temáticas, enfatizando los elementos claves de un planteamiento, limitando los propósitos de las comunicaciones, fragmentando un todo, haciendo funcionar cada parte de forma independiente, etcétera. Y es que no solamente en la representación se indica la intención de un texto, sino también en su organización (Ravelli, 2006).

Lxs visitantes tienen disimilitudes de todo tipo, y la labor de lxs educadorxs y museólogxs es posibilitar múltiples puntos de acceso a esas diferencias, reconociendo que la experiencia de visita va más allá de los límites temporales, espaciales y contextuales del museo.

La experiencia de visita va más allá de los límites temporales, espaciales y contextuales del museo. La labor de lxs educadorxs y museólogxs es posibilitar múltiples puntos de acceso que respondan a la diversidad de características de lxs visitantes.

Tabla 5. Ejemplo a partir del texto “No existe tal cosa como un visitante de museo” de la autora, originalmente publicado el 13 de enero de 2016, en: NodoCultura, <https://nodicultura.com/2016/01/13/no-existe-tal-cosa-como-un-visitante-de-museo/>

Ravelli plantea la organización de un texto en tres niveles: Macro (género), medio (indicadores) y micro (flujo).

A. Nivel macro: Género y propósito

Este nivel refiere al propósito que afecta la estructura general de un texto. Es el enfoque que se le da al texto y su propósito social. Ravelli (2006) propone los siguientes:

Género	Propósito	Estructura
1. Procedimiento	Reproducir lo que se indica en el texto.	Lista de elementos que se requieren e instrucciones a seguir.
2. Narrativo	Ubicar una historia en tiempo y espacio particular.	Sigue una complicación (nudo) que establece un camino particular hasta llegar a la solución para superar o concluir la situación (desenlace).
3. Reporte	Describir objetos.	Inicia con una clasificación general, declarando qué se está reportando. Se divide en secciones y se escribe en tiempo presente.
4. Explicaciones	Explicar cómo suceden las cosas y por qué son de determinada manera.	Estructura simple de dos partes: Aclaración general y explicación de qué, cómo y por qué sucede algo. También se escribe en tiempo presente, pero contiene secuencias temporales.
5. Exposición	Influenciar la opinión de las personas.	Inicia con la declaración del argumento que traza puntos clave. En el cuerpo del texto incluye cada argumento, y concluye con el replanteamiento, confirmación o actualización del argumento.
6. Directivo	Influenciar acciones o comportamiento.	Mantiene la estructura del género de exposición.
7. Discusión	Examinar múltiples lados de un argumento.	No prioriza un solo argumento. Termina con una recomendación o conclusión abierta.

Tabla 6. Géneros de textos (Ravelli, 2006)

Para Ravelli, la coherencia entre intención, género y estructura es una condición, pues “el inicio de la lectura es estimulada por el final previsible” (Ravelli, 2006, pág. 29). Sin embargo, pensar que éstos son los únicos géneros sería contradictorio a la tan necesaria renovación de los lenguajes museales que siguen estancados en la exclusión, en la autoridad y en la tradición¹⁵. Si bien es necesaria la claridad del propósito para su evaluación, es en el experimento donde la comunicación puede lograr expandir la convivencia de múltiples historias y sentidos: En un ejercicio de mediación crítica, la experiencia no se concluye cuando termina el recorrido o la lectura, sino que forma parte de intervalos. No se trata de concluir sino de esperar y derivar. Y eso es lo que podemos hacer con el juego entre géneros, ritmos y orden.

B. Nivel medio: Indicadores

Éste refiere a los elementos que marcan las secciones o etapas de un escrito: Son punteros que sirven para diferenciar ideas generales, conceptos clave y el cuerpo del texto. Ravelli (2006) considera tres tipos de indicadores:

Lingüísticos	Usan el lenguaje para señalar los aspectos más importantes del texto o resumir conceptos clave que se leerán en las siguientes secciones. Son: <ul style="list-style-type: none"> a. Los encabezados, títulos y subtítulos que indican a lxs lectorxs qué encontrarán en el texto. b. Las oraciones introductorias o temáticas, parte inicial de un párrafo, que anticipan la estructura que sigue.
Visuales	Aspectos de disposición o diseño que señalan o enfatizan elementos en los textos, como espacios en blanco, uso de distintas tipografías, negritas, colores, etcétera.
Ambos	Uso de niveles coherentes y razonados en los que se integran indicadores lingüísticos y visuales ¹⁶ .

Tabla 7. Indicadores (Ravelli, 2006)

¹⁵ Considerando estos géneros predeterminados y de estructura limitada que ignoran otras formas de escritura antihegemónicas.

¹⁶ Nivel 1 – Título, subtítulos – letra más grande | Nivel 2 – Párrafo introductorio – letra mediana | Nivel 3 – Información más detallada – letra pequeña

C. Nivel micro: Flujo

Este nivel comprende la organización de las oraciones. A través del trazo de puntos de partida y llegada, se devela el objetivo de un mensaje y el contenido que lo refuerza. Ravelli (2006) plantea dos elementos que afectan el orden y el énfasis de una oración, determinando el flujo de información entre oraciones, y en consecuencia influyendo en el proceso interpretativo:

- a. El tema o motivo: el punto de partida o con lo que inicia una oración, depende del mensaje que se quiere comunicar.
- b. El rema: el aspecto nuevo en una oración refiere a su punto de llegada, la parte final que es contraparte del tema y puede ser considerada una aportación al tema.

La relación que se establece entre el motivo y el rema es lo que le da ritmo a la lectura: En cada oración de mensaje simple (sin que requiera extenderse en contexto), lxs lectorxs cuentan con algo nuevo que será, en un siguiente paso, un tema.

A partir de 1968, los déficits financieros se convirtieron en un problema crónico.

La actividad, los proyectos y los gastos fueron aumentando mientras que el importe de las cotizaciones no cambió en ocho años.

Mientras tanto, empezaron a distinguirse los nuevos rasgos de los museos y su papel en la sociedad contemporánea.

Tabla 8. Ejemplo de progresión de tema y rema a partir de un fragmento de la historia del ICOM:
<https://icom.museum/es/sobre-nosotros/historia-del-icom/>

Dimensión interaccional

“...los textos son productos sociales, creados y entendidos a través de procesos de interacción.”

(Ravelli, 2006, pág. 71)

En la dimensión interaccional, se plantea el rol del lenguaje (interactividad dialógica¹⁷) y **la construcción de significados desde las relaciones que se establecen entre interlocutorxs**. Este tipo de interacción se encuentra en “términos cognitivos, intelectuales y emotivos, [y busca que lxs visitantes] haga[n] comparaciones, formule[n] o responda[n] preguntas, haga[n] elecciones, note[n] relaciones, haga[n] conexiones personales y altere[n] sus estructuras cognitivas existentes” (Fisman, 2012, pág. 138).

Chandler G. Screven (1995) identifica cinco niveles de interacción¹⁸ en los textos expositivos en relación con lxs visitantes:

1. Interacción convencional: Se encuentra en los paneles o cédulas técnicas y explicativas que, comúnmente, acompañan los objetos. Su propósito es aportar información.
2. Interacción encubierta: Incluye formatos tradicionales de texto, pero utiliza preguntas, retos, instrucciones, mapas informativos, que simulan el involucramiento activo. El proceso interpretativo depende del texto y el contenido expositivo, no simplemente en la actividad interactiva.
3. Interacción secundaria: En este caso, las cédulas convencionales incluyen información necesaria para llevar a cabo y/o motivar una actividad

¹⁷ Los distintos tipos de interactividad en los museos según Witcomb: la técnica, la espacial y la dialógica, en la que el sentido es mayormente negociado (Witcomb, 2003).

¹⁸ He realizado una traducción literal de los términos empleados por cada autorx: Ravelli (2006) refiere a interaccional (interaccional), Witcomb (2003) a interactivity (interactividad) y Screven (1995) a interaction (interacción). Y aunque en algunos casos se usan de forma indistinta, la disertación “Interacción e interactividad: hacia una conversación con los visitantes a museos y sitios patrimoniales”, de Manuel Gándara (2013), aporta una serie de precisiones para profundizar.

secundaria; por ejemplo: “¿Sabes por qué sucede esto? Lee el texto y encontrarás un nuevo reto”.

4. Interacción directa: Se utiliza en recursos que requieren que lxs visitantes activen piezas para conocer el contenido. Este tipo de recursos permite establecer ritmos de lectura y atención.
5. Interacción adaptativa: Incluye recursos electrónicos que pueden adaptar (incluso personalizar) las respuestas según los intereses, habilidades, necesidades, estilos de aprendizaje, etcétera. Este tipo de interacción no solamente contempla las respuestas automatizadas.

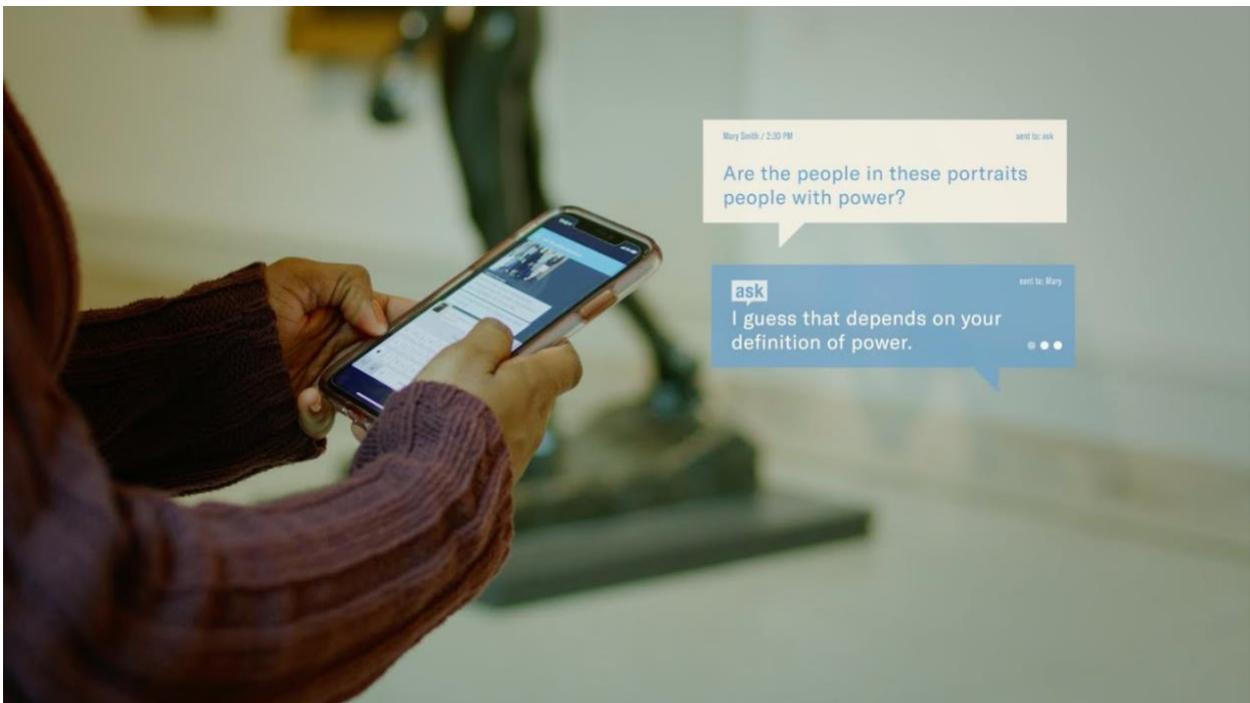


Figura 10. Ejemplo de interacción adaptativa. ASK, aplicación del *Brooklyn Museum* en la que lxs visitantes pueden realizar preguntas, obtener y compartir información a través de mensajes de texto con expertxs. *ASK Brooklyn Museum*, 2019, <https://youtu.be/d5ReMEyVJRO>

Trad.: –¿Las personas en estos retratos son personas con poder? –Supongo que eso depende de tu definición de poder.

Los niveles de interacción de Screven abordan el contexto específico de la exposición, pero también responden a diferentes variables implícitas en los valores y los procesos de la institución y sus formas de vinculación: Los roles creados y adjudicados por ésta, por lxs visitantes y otros grupos implicados; el

estilo de comunicación usado; y la postura o posición de autoridad o aparente neutralidad.

Museo moderno	←-----→	Post-museo
De la autoridad al novato	Roles (a)	Socios iguales
Formal e impersonal	Estilo (b)	Informal y personal
Objetiva y neutral	Posición (c)	Subjetiva y con opinión

Tabla 9. Aproximaciones interaccionales entre el museo moderno y el post-museo. Esquema de (Ravelli, 2006, pág. 72).

a. El rol de lxs interactuantes

Al mismo tiempo que establecemos un rol para nosotrxs, lo hacemos para los otrxs: El rol de la institución museal actual oscila entre el rol autoritario que limita las oportunidades de lxs visitantes para interactuar y una actuación abierta a asociarse con sus comunidades. En el primer caso, el museo, distanciado de sus públicos, transmite la información de manera objetiva, seria y formal, mientras que en el segundo se promueve la reciprocidad, la exploración crítica, la participación y la co-creación de conocimiento (Ravelli, 2006).

Siguiendo el trabajo de Halliday, Ravelli resume cuatro roles que en los que se expresan distintos tonos según la relación entre interactuantes:

Rol	Modo	Propósito	Respuesta	Ejemplo
Declaración	Declarativo	Dar información	Confirmar o aceptar	La lava se solidifica rápidamente.
Pregunta	Interrogativo	Demandar información	Participar en la construcción de la comunicación.	¿De qué está hecho el universo?
Oferta	Interrogativo modulado	Dar un bien o servicio	Aceptar, rechazar o dudar.	¿Te gustaría saber más?
Instrucción	Imperativo	Demandar un bien o servicio	Una acción explícita.	Toca la pantalla.

Tabla 10. Adaptado de los roles discursivos básicos que inciden en la comunicación entre interactuantes (Ravelli, 2006, pág. 75)

Las variaciones de estos roles responden al tono de la comunicación, la formalidad de los textos (solemne, formal, informal, íntimo), el poder adjudicado, cedido o compartido entre museo y lectorxs, y la distancia que existe entre ambos. “La complejidad de estas relaciones [museos-comunidades] indican que los modelos de poder, en los que el museo se posiciona como ‘autoridad’, ya no son apropiados, y necesitamos formas más complejas en su naturaleza e impacto” (Witcomb, citada por Ravelli, 2006, pág. 80)

b. El estilo de comunicación

Ravelli refiere al rango de comunicación que va de lo formal e impersonal a lo informal y personal; los estilos más comunes son el estilo público (se usa en ocasiones formales), el social (usado en la interacción cotidiana) y el personal (el que usamos en situaciones más íntimas).

“Saber cómo escoger las palabras correctas es una habilidad crítica para promover el cambio; la selección de palabras involucra políticas que son a veces obvias, pero también sutiles.”
(Spero & Whitney, 2023, pág. 7)

Tres elementos afectan el estilo de comunicación (Ravelli, 2006):

1. La voz gramatical funciona para enfatizar tanto el tema (ver: dimensión organizacional) como quién ejecuta la acción. La voz activa subraya la agencia de quien la realiza, mientras que en la voz pasiva se encuentra en segundo plano. En general, la voz activa es la más recomendada por claridad y accesibilidad.
2. La dirección del texto consiste en cómo nos referimos lxs unxs a lxs otrxs; básicamente, es la forma en la que se usan los pronombres personales. En los textos de museos, la institución se dirige a grupos de personas, por lo que generalmente para hablar de sí mismo, utiliza el pronombre “nosotros” y para dirigirse a sus públicos utiliza “tú”.

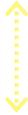
Más personal	Te mostraremos obras excepcionales del siglo XX.
	El museo te mostrará obras excepcionales del siglo XX.
Menos personal	Obras excepcionales del siglo XX serán mostradas ¹⁹ aquí.

Tabla 11. Tipo de dirección en la dimensión interaccional (Ravelli, 2006)

3. La selección léxica, es decir, la naturaleza de las palabras que son usadas. Visto también desde la dimensión representacional, el uso de determinados términos no solamente sugiere la intención de inclusión, sino que develan los sesgos bajo los que el texto fue escrito y “pueden perpetuar dinámicas de poder injustas al descartar narrativas que no encajan la perspectiva dominante” (Kinsley, Middleton, & Moore, 2016, pág. 57).

c. La posición del texto

El rango que propone Ravelli sobre la posición de un texto va de aquellos que parecen “objetivos” (neutrales, factuales), como una definición de diccionario, a los “subjetivos” (personales, emotivos), como una anécdota.

El museo moderno legitima los contenidos como ciertos y cerrados, omitiendo la construcción de sentido en relación entre la institución, quien escribe, quien lee, quien comenta. Para ello, Ravelli (2006) sugiere dos estrategias para matizar los extremos de la posición de un texto:

- **Modulación:** Hace posible la negociación de los hechos. Es una forma de moderar las afirmaciones, y en algunos casos, también apoyan el flujo del texto. Se puede expresar a través de verbos modales (debería, puede, podría, suele), adverbios de duda (tal vez, quizá, posiblemente,

¹⁹ Uso de voz gramatical pasiva.

probablemente), o recursos lingüísticos que aluden a una creencia (se creía que...)²⁰.

- Valoración: Incorpora opiniones, evaluaciones o actitudes en un texto. Se desarrolla en términos de afecto o reacciones emocionales (los pioneros estaban felices), en términos de juicio (fue un gobierno corrupto), o en términos de apreciación estética (es un edificio extraordinario).

La representación del mundo y las formas en las que lo ordenamos e interactuamos entre nosotrxs y otrxs no pueden ser neutrales. Toda comunicación involucra sesgos y puntos de vista propios y ajenos; por ello, en el ejercicio de escritura en el marco institucional se deben considerar procesos de investigación compartidos y participativos. Esto implica la renuncia a la versión única y a la inclusión como una idea posterior.

²⁰ No confundir con el uso de frases que evitan dar información clara y directa cuando se cuenta con ella, en inglés llamadas weasel words, por ejemplo: "Muchos dicen que...".

Pausa: Tirar los textos del muro



Vides (Vacíos), Centre Pompidou y Kunsthalle Bern, París y Bern, 2009.- Concebida como itinerante, esta retrospectiva reunió el trabajo de nueve artistas que han realizado exposiciones vacías, sin mostrar objetos y sin intervenir los espacios. Lo único que había eran los textos de muro que servían para puntualizar y enmarcar cada sala (Gat, 2016).



Figura 11. *Voids*, Pompidou Centre, Paris, 2009. Vista de entrada. Fotografía de prensa de: George Meguerditchian/ADAGP Paris, <https://www.centrepompidou.fr/en/program/calendar/event/c4rd4Xr>

Figura 12. *Voids*, Kunsthalle Bern, Bern, 2009. Fotografía de prensa de: Dominique Uldry, <http://kunsthalle-bern.ch/ausstellungen/2009/voids/>

“Presente o ausente, el texto en muro es literatura efímera. Colorea nuestra experiencia, pero es eminentemente olvidable [...] Los textos pueden desaparecer a la orden. Como consecuencia, pueden y deben abordarse estratégica y creativamente –o no deben ser usados.”

(Schaffner, 2006, pág. 156)



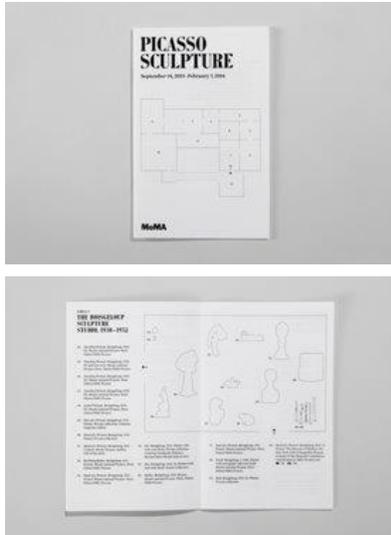
Cita a ciegas con Los Modernos, Museo Nacional de Arte (MUNAL), Ciudad de México, 2016.- La propuesta curatorial y museográfica de la exposición planteó una serie de diálogos temáticos entre obras de la producción artística del siglo XX. Como evento de un día, se ocultaron las cédulas técnicas de las obras; de tal manera, lxs visitantes podrían apreciar las cualidades y las relaciones entre las piezas, a partir de la observación y no de la predisposición (Morales, 2016).

Figura 13. *Cita a ciegas con Los Modernos*, MUNAL, 2016. Cédulas intencionalmente ocultas. Fotografía de: Museo Nacional de Arte, <https://www.munal.mx/>

“Nuestro propósito al quitar las cédulas de los muros fue crear una experiencia más profunda [...] Queremos que nuestrxs visitantes disminuyan la velocidad y experimenten el arte en sus propios términos.”

Matthias Waschek en (Wallis, 2015)

“Las ideas pueden comunicarse más allá de las palabras, ya sean dichas o escritas. El espacio de la exhibición (la luz, el color, la disposición de las paredes), la disposición de los objetos, cada objeto en sí mismo, la música, los olores, también comunican, y de hecho deben ser los elementos principales de comunicación. Por lo tanto, la pregunta ¿es necesario poner texto aquí? debe ser siempre la primera.”(Fisman, 2012, pág. 133)



Picasso Sculpture, Museum of Modern Art (MoMA), New York, 2015-2016.- Como parte de un ensayo y para evitar que las personas fueran de las obras a las cédulas, la curadora Ann Temkin propuso un folleto con información técnica de las esculturas e ilustraciones lineales. Las reacciones fueron mixtas: Por un lado, la experiencia resultaba interesante sin la “intromisión” de las palabras y, por otro, la facilidad que se proponía para lxs visitantes no era tal (Landi, 2015).

Figura 14. *Picasso Sculpture*, MoMA, 2015-2016. Folleto de exposición diseñado por MoMA Design Studio. Imágenes de: MoMA Design Studio, <https://momadesignstudio.org/>

Beau Monde: Toward a Redeemed Cosmopolitanism, 4^ª Bienal SITE Santa Fe, Nuevo México, 2001-2002.- Sin intentar proyectar una idea preconcebida, la propuesta curatorial reunió la visión de distintxs artistas sobre qué y cómo es un mundo bello. El curador Dave Hickey decidió omitir los textos de salas, para que la exposición fuera motivo para crear otros significados y sentido de lo que puede ser el mundo. La información se concentró en un folleto y la única cédula se ubica en el exterior del edificio en la forma de graffiti (Schaffner, 2006; Gat, 2016).



Figura 15. *Beau Monde: Toward a Redeemed Cosmopolitanism*, SITE Santa Fe, 2001-2002. Vista de la instalación *Untitled* de Jim Iserman (2001) al exterior del edificio y de *Graffiti Beau Monde* de Gajin Fujita (2001). Fotografía de: Herbert Lotz, <https://sitesantafe.org/microsites/beaumonde/>



Figura 16. *Beau Monde: Toward a Redeemed Cosmopolitanism*, SITE Santa Fe, 2001-2002. Vista de *Bird Watching* de Jessica Stockholder (2001). Fotografía de: Herbert Lotz, <https://sitesantafe.org/microsites/beaumonde/>

Sistema cedulario

“Las cédulas de una exposición son espacios en los que un número de agentes (la exposición, quien la hace, lxs espectadorxs, quien exhibe) entran en contacto, trayendo diferentes interpretaciones y modos de autoría.”

(Bruchet, 2019, pág. 139)

En el desarrollo de una exposición, los guiones –científico, curatorial, museológico, temático, museográfico²¹– permiten estructurar y aplicar investigaciones (Bedolla, 2013), planteamientos (y relaciones. Estos instrumentos son de gran importancia para la elaboración del contenido escrito; pues formulan las intenciones comunicativas de una propuesta, es decir, lo que se encuentra en ellos será comunicado a través de obras, objetos, textos, recursos de ambientación, herramientas didácticas u otros dispositivos. Los guiones son tanto fundamento y justificación como guía del planteamiento expositivo; y el llamado “sistema cedulario” –conjunto y relación de cédulas– es una parte esencial en su concreción.

Alrededor de la década de 1880, el uso de cédulas para catalogar y describir objetos era una práctica ya aceptada en el intento por educar a las “masas” (Bennett, 1998)²². En el siglo XX, el uso de estas herramientas aumentó frente a la resistencia de los museos de arte a referirse al aura de las obras; y para la Nueva Museología se planteó como un medio para facilitar los procesos interpretativos (Reitstätter, Galter, & Bakondi, 2022).

²¹ Existen tantas definiciones como especificidades que aportan estos guiones, las diferencias se encuentran tanto en el nombre que se les da, el país e institución que los desarrolla, como en la aplicación de éstos. Para no discurrir en ello, apunto a una referencia que puede traer más claridad: Los capítulos 3, 4 y 5 del libro Curaduría interpretativa, un modelo para la planeación y desarrollo de exposiciones, de Alejandra Mosco Jaimes. En su propuesta, Mosco Jaimes además propone un guion de estrategias interpretativas.

²² En las colecciones privadas, las cédulas funcionaban como un inventario, una explicación para las personas invitadas a visitar esos espacios y, en algunos casos, para hacer catálogos (Schaffner, 2006).

Superando esos primeros planteamientos, Screven (1995) plantea una variedad de funciones en relación con lxs visitantes:

- Atraer y motivar la atención activa hacia el contenido expositivo.
- Proveer información sobre el contenido expositivo (nombres, fechas, usos, relaciones, por qué se expone el objeto, qué hace, etcétera.)
- Guiar a lxs visitantes sobre qué ver o a qué prestar atención; enfatizar ideas o elementos particulares del contenido expositivo.
- Interpretar el contenido de la exposición (causas, efectos, impresiones, significados).
- Orientar a los visitantes en qué esperar, cómo está organizada la exposición y cómo se pueden relacionar a ella.
- Corregir conceptos erróneos.
- Personalizar los temas y conectarlos a experiencias, frases o conceptos familiares.
- Promover que lxs visitantes hagan analogías.
- Resolver a preguntas que lxs visitantes comúnmente tienen sobre el contenido expositivo.
- Promover el uso de la imaginación, la identificación personal en una situación expuesta y sensibilizar a otros puntos de vista.
- Retar a lxs visitantes a lidiar con un problema específico.

“Se trata de una exposición, no una enciclopedia, no una biblioteca, y lxs visitantes deberían poder sentir que están ahí principalmente para ver y hacer, no para leer. Escribe cédulas más cortas.”

(Serrell, 2015, pág. 97)

No solamente de su relación con lxs visitantes dependerán los tipos de cédula y su contenido, sino en buena medida también responden a la política de enunciación de la institución y al marco discursivo de la exposición. Si bien se puede decir que “no existe una [única] clasificación funcional de las cédulas que sea lo suficientemente precisa y operacional” (Jacobi & Poli, 1995, pág. 68) para responder a las condiciones y a las restricciones que plantea un proyecto

expositivo, en la [tabla del sistema cedulaario](#), se reúnen distintas características y criterios del sistema cedulaario, según el tipo de texto y su formato.

Para Daniel Jacobi y Marie Sylvie Poli (1995), estas clasificaciones sobresimplifican la heterogeneidad y complejidad del ejercicio de escritura; por lo que, basándose en la *Retórica de la imagen* de Roland Barthes, describen dos tipos de textos de museos desde una aproximación lingüística, según su forma y función en el contexto expositivo:

1. Inventario: Cédulas que clasifican y organizan. La mayoría de ellas son autónomas, es decir, su estructura es un listado de datos y usan pocas palabras, como las cédulas técnicas. Otras son predicativas, es decir, contienen oraciones en las que se conectan datos y descripciones evidentes. Nombrar e inventariar es el inicio simple para alentar a lxs visitantes-lectorxs a tomar posesión simbólica de los objetos y apropiarse de esas designaciones.
2. Anclaje: Cédulas que guían. Son aquéllas que aluden más a lo narrativo, y en su contenido se conecta la visión del mundo de quien escribe (imagen-texto); no solamente designan, sino que sugieren –limitan y controlan– el sentido y la búsqueda de significado. Pueden ser académicas, críticas, complejas, humorísticas, anecdóticas, pero todas ellas son interpretativas.

Las cédulas pueden ser elementos tanto organizativos y descriptivos como narrativos e interpretativos²³: Los textos en muro, los títulos, los gráficos y hasta las instrucciones intervienen en el recorrido de tal forma que, no solamente nombran el contenido expositivo sino también aportan a la comprensión y a la construcción de sentido, y pueden motivar la reflexión y el diálogo alrededor de los procesos que se presentan en un museo. Todo esto lo hacen desde dos perspectivas igual de valiosas: desde quién escribe y desde quién lee.

²³ Para Beverly Serrell, toda cédula que explique, guíe, pregunte, informe, provoque, cuente una historia –de manera que invite a la participación de lxs lectorxs– es una cédula interpretativa (Serrell, *Exhibit Labels: An Interpretive Approach*, 2015).



Figura 17. Ejemplo de un [texto instruccional](#) y del [modo imperativo](#).
Hacer en lo cotidiano, Sala de Arte Joven, Madrid, 2013. Imagen de: Beatriz Alonso,
<http://alonsobeatriz.com/Hacer-en-lo-cotidiano>

Tipo de texto	Tipo de cédula	Objetivos específicos ²⁴	Extensión ²⁵
General Objetivo: Sentir a partir de un contexto específico.	Títulos o encabezados	Ubicar, identificar y atraer atención sobre la exposición y/o sus temas.	1-10 palabras
	Cédula introductoria	Establecer el contexto y líneas generales de la exposición.	100-200 palabras
	Cédula de sección	Mostrar los elementos que predominan en el desarrollo temático.	75-150 palabras
	Cédula de cierre	Retomar la tesis de la exposición.	70-100 palabras
Conceptual Objetivo: Entender.	Cédulas temáticas	Exponer los vínculos lógicos en la argumentación o línea narrativa, creando un hilo temático.	100-200 palabras
Específico Objetivo: Estar al tanto.	Cédulas sub-temáticas	Comunicar, explicar, interpretar información concreta y específica como núcleo del contenido.	100-200 palabras
	Cédulas portátiles	Transmitir, explicar, interpretar información precisa sobre lo que el visitante ve y lee a su paso por una exposición.	Como sea requerido (1-2 cuartillas)
Ilustrativo Objetivo: Ver y conocer.	Cédulas técnicas	Exponer datos específicos sobre un objeto o proceso.	Como sea requerido
	Cédulas de objeto simples	Explicar y/o interpretar un objeto, modelo, fenómeno específico.	50-100 palabras
	Cédulas de grupos de objetos	Explicar y/o interpretar grupos específicos de objetos.	50-100 palabras
	Cédula de cita	Apoyar el discurso de la exposición a través de referencias directas.	10-30 palabras
Instruccional Objetivo: Actuar.	Cédula de instrucciones	Indicar acciones a seguir con respecto a un recurso museográfico.	10-50 palabras

Tabla 12. Sistema cedulario. Tipos de textos y cédulas. Contenido adaptado de (Álvarez Lozano, 2019; Blais, Writing, a Critical Process, 1995; Dever Restrepo & Carrizosa; Mosco Jaimes, 2018) y conteo promedio de cédulas varias.

²⁴ Alejandra Mosco Jaimes (2018), hace una serie de recomendaciones específicas sobre el contenido de cada tipo de cédula, útiles para la claridad en los procesos comunicativos e interpretativos.

²⁵ La extensión de los diferentes tipos de cédula ha sido sugerida en distintos estudios, pero no es necesariamente el pertinente para el género y tipo de texto, los idiomas que utiliza, las evaluaciones que se hayan aplicado, etcétera. Stephen Bitgood plantea que las cédulas con menos de 75 palabras son más leídas (Bitgood, 1991). Judy Rand (2010) alude que toda cédula (en inglés) debería contenerse en 50 palabras. Y, Beverly Serrell considera la extensión de un tweet (antes 140 caracteres, aproximadamente 26 palabras) para una lectura rápida y fácil; además sugiere contar con párrafos de no más de 30 palabras (Serrell, 2015). José Alberto Rojas, en su [tabla "Tipología de plataformas museográficas"](#) expone un ejemplo de sistema cedulario aplicado en el Museo Interactivo de Economía, en México.



Figura 18. Diferentes tipos de texto en una exposición: general, conceptual, específico, ilustrativo, instruccional.

Transformar los museos. A 50 años de la aventura de Santiago, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Museo Nacional de Antropología, Ciudad de México, 2022. Imagen de: Leticia Pérez Castellanos. Curaduría y textos de la exposición: Leticia Pérez Castellanos. Diseño: Julieta Rodríguez Medina

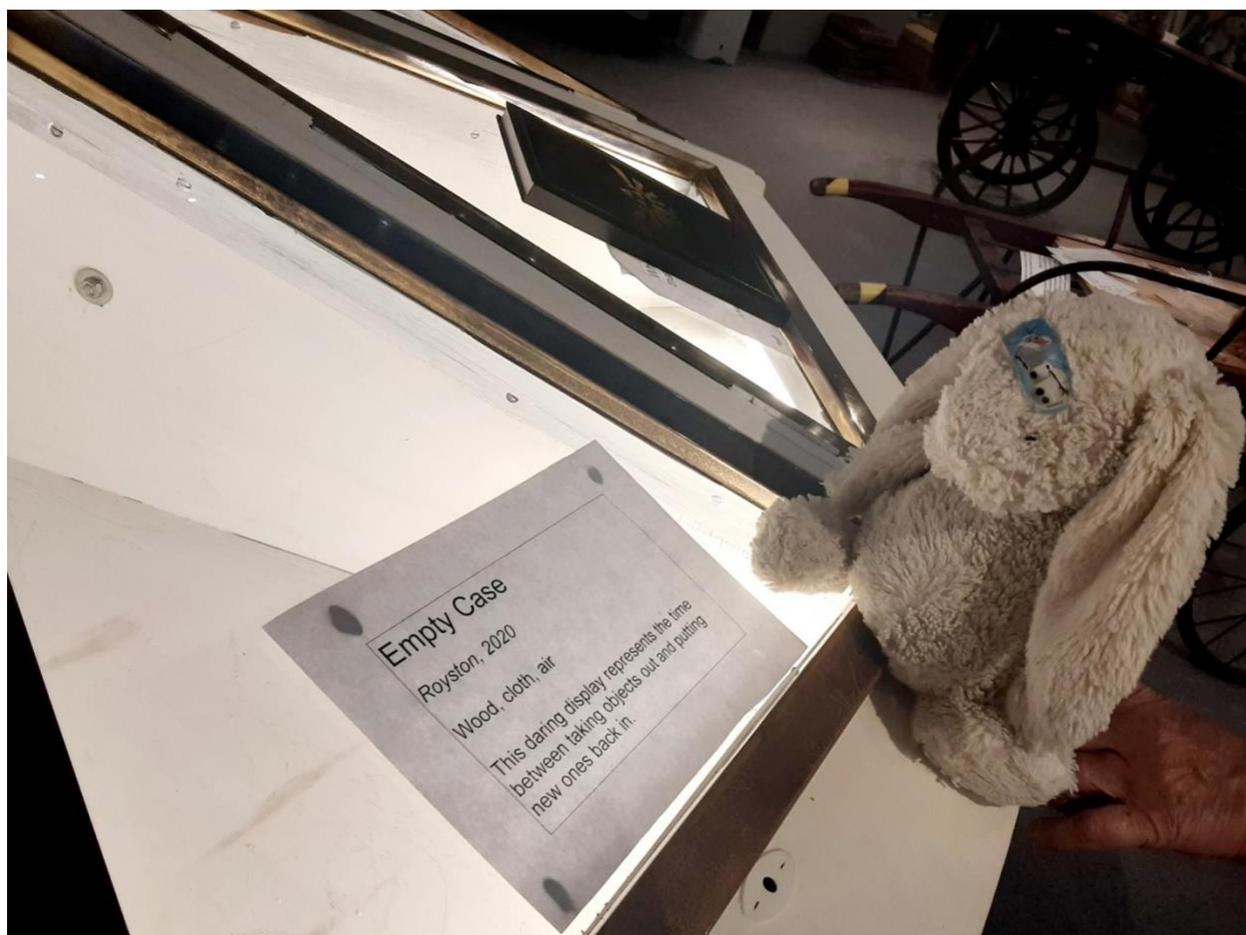


Figura 19. Ejemplo de una [cédula técnica](#) sobre una vitrina vacía.

Royston Museum (2020, febrero 19). *Cuddly toy sleepover. Let's see what the cuddlies have been up to this evening...* (Pijamada de peluches. Veamos qué han estado haciendo esta noche...). Facebook.

<https://www.facebook.com/roystonmuseum/photos/1400588766779007/>

Texto de la cédula: Amy Judd, Royston Museum,

Trad.: Vitrina vacía. Royston, 2020. Madera, tela, aire. Esta atrevida muestra representa el tiempo entre sacar los objetos y poner nuevos de vuelta dentro de la vitrina.



Figura 20. Ejemplo de [cédula portátil](#) (hoja de sala).
Museo Arocena [@museoarocena]. (2023, marzo 6). ¡HOY! Último día para visitar “Símbolo y reino. Tres grandes colecciones novohispanas” en el Museo Arocena. Instagram, 2023, <https://www.instagram.com/p/CqQ5BN7rBwM/>

Accesibilidad

“Habitualmente, la tarea de escribir los textos en museos de arte se ha concentrado en la pregunta ‘qué’: ¿cuál es el antecedente de este objeto?, ¿qué necesita ser dicho sobre él? Pero cada vez más, los museos de arte están pensando sobre el ‘cómo’: ¿Cómo podemos asegurar que lxs visitantes encuentren la información tanto reveladora como accesible?”

(Huizinga, Lalli Hills, & Mair, 2016, pág. 83)

Relación contenido y diseño

“...la manera en la que un texto está escrito –su forma– es tan importante para las políticas de su intercambio como lo que dice.”
(Filipovic, 2013, pág. 74)

Cuando Ana Rosas Mantecón y Graciela Schmilchuck realizaron la evaluación de dispositivos interpretativos²⁶ de la exposición *El cuerpo aludido*²⁷ detectaron la tendencia a usar “las cédulas de muro como objetos decorativos que no [debían] perturbar la armonía general, dejando en segundo o tercer plano su legibilidad, ubicación, iluminación, tamaño, color, tipografía, claridad, etc.” (Rosas Mantecón & Schmilchuck, 2006, pág. 14).

Quizá una de las mayores razones de la despreocupación por textos de museos ineficientes es el trabajo en silos, tan común en estas organizaciones. El desarrollo de estas herramientas –cédula, hoja de sala, folleto, recurso educativo, catálogo, etcétera– recae en diferentes áreas del museo, pero no siempre es asumido como un trabajo compartido. Como apunta David Devenish (1990) en su guía de cedularios, quizá quien investiga y escribe tiene más interés en comunicar su discurso que en accesibilidad y legibilidad, quien diseña tal vez quiera destacar elementos visuales que no necesariamente son leídos, mientras que la tecnología está apuntando a otro tipo de comunicación y, entre tanto, pocas veces existe una colaboración con quienes están en contacto con los públicos –como los departamentos educativos– y mucho menos se acude a lxs lectorxs²⁸.

²⁶ La evaluación de Ana Rosas Mantecón y Graciela Schmilchuck es una evidencia de una producción museológica mexicana que documenta, reflexiona y aporta. Este trabajo ha sido uno de los ejercicios que motivaron mi interés por los textos de museos más allá de lo empírico.

²⁷ El nombre completo de la exposición es *El cuerpo aludido. Anatomías y construcciones*. México, siglos XVI-XX y se presentó de noviembre de 1998 a mayo de 1999 en el Museo Nacional de Arte (MUNAL), en la Ciudad de México, como parte de una programación importante en investigación y en procesos educativos, en ese entonces, experimentales.

²⁸ La propuesta del museo participativo, de Nina Simon, o la llamada curaduría pedagógica o educativa son esfuerzos que han abierto la posibilidad de colaboraciones más compartidas y extendidas. En otro apartado se abordarán ese tipo de modelos.

Los textos de museos no deberían ser “puestos” aleatoria y empíricamente. Las características tanto del contenido como del diseño definen la calidad comunicativa y posibilidades pedagógicas de un texto a muro, cédula o texto impreso²⁹. Por ello, existen un buen número de manuales, especialmente en inglés, que enlistan pasos, particularidades o reglas a seguir en la elaboración y diseño de textos. Si bien cada caso tiene objetivos, características y necesidades específicas, estas recomendaciones pueden sentar una base para un mayor acceso y facilidad en la lectura.

Las sugerencias que se enlistan en la [tabla 13](#) se basan en el trabajo de: Beverly Serrell (2015), cuyo libro *Exhibit Labels: An Interpretive Approach* es paradigmático en el campo; Kathleen McLean (1993), específicamente en *Planning for People in Exhibitions*; Chandler Screven (1995), quien desde los 1970s se dedicó a los estudios de públicos en el contexto expositivo y educativo, y mencionado anteriormente; Stephen Bitgood (1991), psicólogo educacional e investigador sobre diseño social, la relación entorno y comportamiento y el impacto de principios psicológicos en el diseño de exposiciones; y el equipo de aprendizaje e interpretación del *Victoria and Albert Museum* (2013) con su guía para la elaboración de cédulas.

²⁹ Aunque este cuaderno se concentra en el contenido, habría que considerar que, en el desarrollo de textos de museos, la colaboración en el desarrollo del contenido y el diseño es imprescindible y necesaria.

¿TE IMAGINAS UN MUNDO SIN MUSEOS?

Parece un escenario remoto que ya experimentamos, cuando los museos cerraron sus puertas debido a la pandemia causada por la COVID-19. Afortunadamente, sus colecciones y saberes estuvieron seguros. Las actividades continuaron e, incluso, se intensificaron en el mundo virtual.

Desafortunadamente, en otras ocasiones el daño es irreparable. Por ejemplo, en 2008 un incendio redujo a las cenizas al Museo Nacional del Brasil, en Río de Janeiro, ocasionando la pérdida de objetos que documentan procesos naturales e históricos de relevancia no solo para Brasil sino para la historia del mundo.



Cierre de museos por COVID-19.



Incendio del Museo Nacional de Rio de Janeiro, Brasil.

Figura 21. Relación contenido y diseño: extensión, elementos gráficos, flexibilidad, accesibilidad, etcétera. *Transformar los museos. A 50 años de la aventura de Santiago*, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Museo Nacional de Antropología, Ciudad de México, 2022. Imagen de: Leticia Pérez Castellanos. Curaduría y textos de la exposición: Leticia Pérez Castellanos. Diseño: Julieta Rodríguez Medin

Generales

- Establecer los objetivos de cada exposición para determinar el tipo de información y textos a incluir.
 - Identificar las circunstancias en las que se verán y leerán los textos.
 - Determinar la mejor manera para presentar la información: textos en muro, cédulas, folletos, audioguías, etcétera.
 - Incluir a lxs visitantes-lectorxs en la conversación: En el caso de los textos interpretativos e interactivos, promover su participación.
-

Contenido

- Construir el texto con cuidado: La escritura clara depende del pensamiento claro.
 - Empezar con información relacionada a lo que lxs lectorxs puede ver, sentir, hacer, oler o vivir desde donde se encuentran ubicados.
 - Proveer diferentes niveles de lectura: La información puede desarrollarse en capas para apelar también a diversos tipos de participación.
 - Estructurar de forma simple y flexible.
 - Reducir complejidad semántica y sintáctica.
 - No excederse en el uso de repetición.
 - Cuidar el uso de signos de exclamación³⁰.
 - Moderar el uso del humor.
 - Concluir de forma concisa.
 - Relacionar el texto con el objeto o el proceso que describe, y así motivar a lxs visitantes a observar y descubrir por sí solxs.
-

Aspectos cuantitativos del texto

- Variar la extensión de las oraciones.
 - Usar párrafos cortos, y no grandes bloques de información.
 - En la extensión de los textos en muro y cédulas debe considerarse que serán leídas, en su mayoría, por personas de pie.
 - Permitir lectura de varias personas a la vez.
-

³⁰ Aunque ayudan a enfatizar, la mayoría de las veces los signos de exclamación no son necesarios.

Diseño propio del texto

- Elementos de diseño a considerar en las cédulas: Tipo y tamaño de letra, color y material de la cédula, extensión de cada línea y espaciados³¹.
 - Considerar la distancia desde la que será leído el texto y determinar tamaño³².
 - Flexibilidad en el diseño del [sistema cedulario](#).
 - Relacionar cédulas, su entorno y objeto al que describe.
 - Considerar que combinar elementos visuales puede afectar –para bien o mal– el proceso de lectura y aprendizaje.
 - Los elementos gráficos deben ser claros, concisos, comprensibles y cortos.
 - Escalar el texto para captar la atención del visitante.
 - Las columnas angostas son más fáciles de leer que las anchas.
-

Accesibilidad

- Reconocer y atender que lxs visitantes pueden no entender todos los términos.
 - Los textos deben montarse de tal manera que permita su lectura desde diferentes alturas.
 - Ubicar los textos en la línea de visión.
 - Considerar flujo y circulación para que lxs visitantes no pasen de largo la información.
 - Considerar que los textos deben ser accesibles a personas con algún tipo de debilidad visual.
 - Contraste entre fondo y texto.
 - Cuando, por la naturaleza del montaje u obra, es difícil ubicar textos y cédulas, entonces hacer uso de cédulas portátiles.
-

Tabla 13. Recopilación de consideraciones en la relación contenido-diseño.

Basado en: (Bitgood, 1991; McLean, 1993; Screven, 1995; Serrell, Exhibit Labels: An Interpretive Approach, 2015; V&A staff, 2013)

³¹ Mientras escribía para el Museo Postal Sueco (1980s), Margareta Ekarv, especialista en legibilidad, definió un método para facilitar la comprensión y lectura de textos a través de ritmo y lenguaje sencillo. Según el Método Ekarv (Ekarv, 2004; Gilmore & Sabine, 1999):

- El texto debe dividirse en párrafos de cuatro a cinco líneas o renglones
- Las líneas deben contar con alrededor de 45 caracteres
- Una oración no puede extenderse más de tres líneas, e idealmente debe contener de 9 a 13 palabras
- Las cédulas deben contener máximo 15 líneas

³² Según los lineamientos del Programa de Accesibilidad del Smithsonian, el tamaño mínimo de las letras deberá ser de 24 pt.

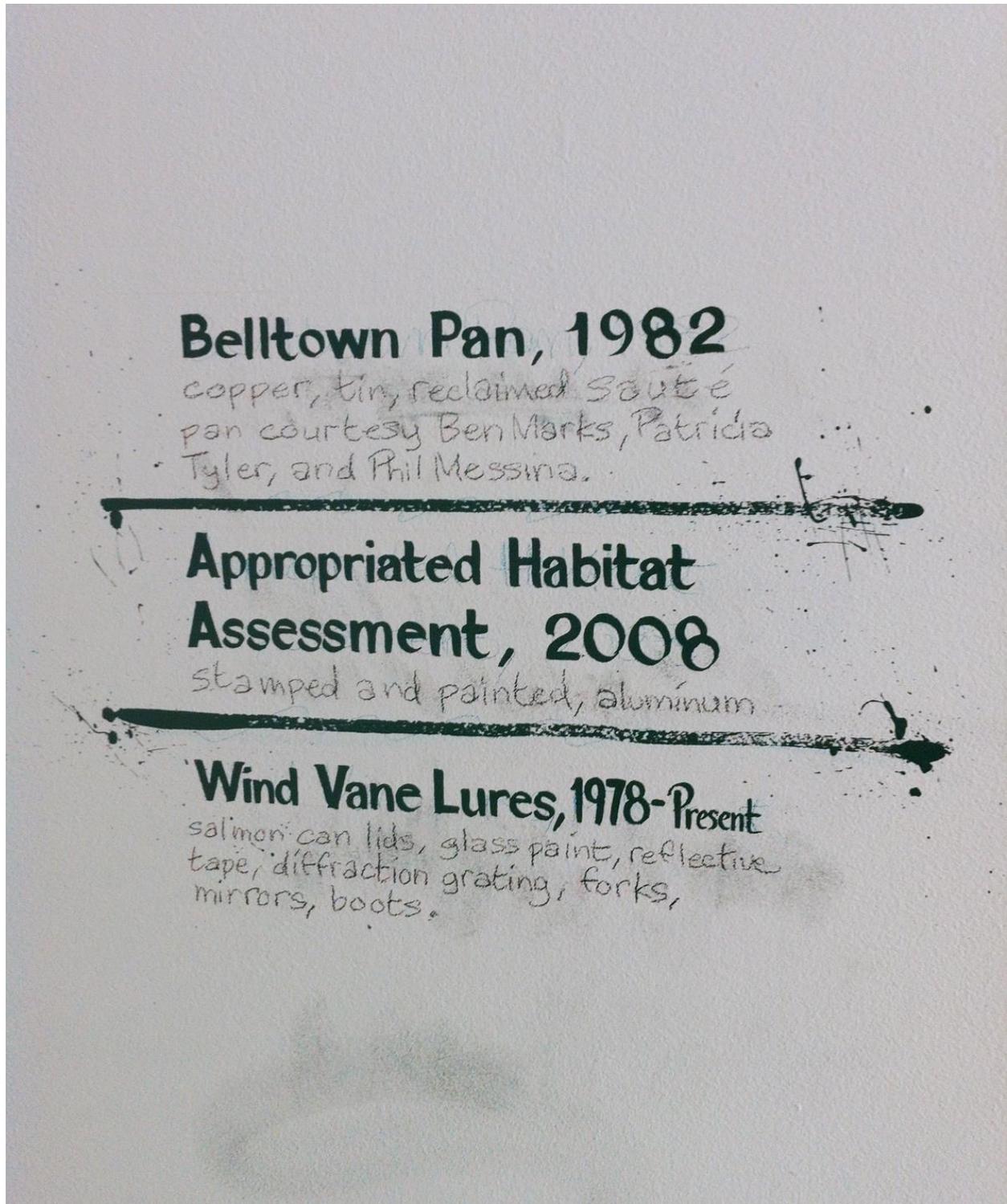


Figura 22. Ejemplo de cédula técnica que sigue el planteamiento de evidenciar los procesos y el reuso de materiales.

Buster Simpson // Surveyor, Frye Art Museum, Seattle, 2013. Imagen de la autora.

De la organización a la legibilidad

“Y así como lxs curadorxs escogen insertar [el texto en muro] o no, también lxs espectadorxs tienen esa opción: leerlo o no.”
(Schaffner, 2006, pág. 156)

Los museos son espacios de procesos y vinculaciones que se establecen por y con las personas. Atender y valorar la diversidad de contextos, intereses, expectativas, habilidades de los públicos debe ser parte del ejercicio cotidiano en el museo. A veces este planteamiento se confunde con una personalización puntual, pero de lo que se trata es del acceso equitativo a los espacios, servicios, programas y recursos para que cada persona y cada grupo en contacto con el museo, sea cual sea su objetivo, construya experiencias gratas.

En este cuaderno, abordo el concepto de accesibilidad³³ y las consideraciones de escritura en el sentido amplio, sin la especificidad de un grupo objetivo; sin embargo, en la elaboración de textos habría que destacar los materiales de lectura fácil para personas con dificultades lectoras, la incorporación del sistema Braille en los museos³⁴, y el uso de audioguías para establecer otras formas de encuentro.

La accesibilidad implica la regulación y la implementación de ésta. Con respecto al desarrollo (contenido y diseño) de textos consiste en los niveles de información que provee para ampliar y posibilitar la construcción de sentido. Desde las distintas dimensiones de un escrito y sus particularidades ¿cómo facilitar los procesos interpretativos que cada persona ha de traer al museo?, en pocas

³³ Para profundizar en el tema, Ibermuseos ha publicado el Manual de accesibilidad para museos de Liz Zúñiga Robles. Disponible en línea en: <http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/05/2019-zuniga-manual-de-accesibilidad-para-museos-per.pdf>.

³⁴ La experiencia de un antropólogo ciego y los recursos que encuentra en su visita a una exposición es compartida en el texto “El museo multisensorial: cuando la oscuridad hace brillar al oro. Un antropólogo ciego visita el Museo del Oro”, disponible en línea en <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/4963>.

palabras ¿cómo hacer que un texto sea fácil de leer y entender por la diversidad de públicos?

La legibilidad tipográfica y la legibilidad lingüística son necesarias para que un texto sea conciso, coherente y accesible (Ravelli, 2006):

- La legibilidad tipográfica (*legibility*) es lo que permite que un texto sea leído, son los elementos tipográficos y visuales, como el tamaño y tipo de letra, el contraste entre fondo y texto, el interlineado, etcétera.
- La legibilidad lingüística (*readability*, lecturabilidad o comprensibilidad) son los elementos lingüísticos que facilitan que el texto sea entendido y comprendido, como su estilo, el número de palabras, la construcción gramatical.

La consideración de la dimensión organizacional es esencial para la accesibilidad, especialmente en el proceso de comprensión e interpretación. Louise Ravelli (2006) plantea una serie de elementos ([tabla 14](#)) que diferencian los textos y afectan su complejidad según el modo lingüístico (o modalidad), es decir, el uso organizado –más no predeterminado– de recursos materiales en la construcción de significados.

Mensajes claros

“Una excelente cédula debería ser fácil de leer; las palabras son familiares, los conceptos son claros, y las oraciones fluyen naturalmente de una a otra. Apela tanto al corazón como a la mente.”

(Bray, 2013)

Dice Jeffrey Kipnis (2006) que una exposición es el tipo de teatro en que actores, públicos, escenografía, orquesta, iluminación y el mismo escenario están en escena al mismo tiempo, y ninguno sabe con seguridad que rol juega y en qué momento. Lo único que queda en claro es que existe una idea que se transmite, y el museo es tanto el medio para ello (Maroević, 1995) como la palabra. Esta comunicación es apoyada, reinterpretada, negociada y mediada por los textos; por ello, la accesibilidad –legibilidad y lecturabilidad– es tan importante en la contundencia y claridad de los mensajes.

Beverly Serrell (2019) parte de la “gran idea”³⁷, la declaración de tesis de una exposición, como una herramienta para su desarrollo, incluyendo planeación, evaluación y rendición de cuentas. Funciona como un hilo conceptual que dota de sentido y coherencia a cada uno de los pasos del trabajo museológico, desde la investigación, la curaduría, el diseño museográfico hasta la gramática expositiva, el ejercicio interpretativo y las métricas de evaluación.

De la “gran idea” a los pequeños mensajes

La redacción de textos también es guiada por los lineamientos de la “gran idea”: La investigación, redacción y elaboración del material escrito será una de las modalidades en las que se exprese el porqué es relevante lo que estamos viendo, indagando, descubriendo, conversando.

³⁷ “La gran idea proporciona un enfoque inequívoco al equipo a lo largo del proceso de desarrollo de la exposición, al declarar claramente en una oración no compuesta el contenido y alcance de una exposición” (Serrell, *Exhibit Labels: An Interpretive Approach*, 2015; Serrell, *The Big Idea*, 2019).

El asunto aquí es que para concretar y facilitar el acceso a esa experiencia son necesarios mensajes igual de evidentes, y a la vez interesantes y atractivos. Algunos elementos de los marcos de comunicación de Ravelli apuntaban en esa dirección, y en la tabla siguiente se encontrarán otras cualidades que deben contener los textos, ya no vistos desde su estructura y técnica, sino desde su potencia comunicativa.

En *La isla de los 5 faros*, Ferran Ramon-Cortés (2012) presenta los principios básicos de la comunicación: Recorriendo la isla de Menorca, utiliza los faros como una metáfora de las claves para construir mensajes claros y efectivos.

<p>1. FARO DE FAVÀRITX Los faros emiten un solo mensaje: claro, contundente y de forma repetida.</p>	<p>Definir un único mensaje a transmitir; que sea claro y concreto. El resto de las ideas que se desarrollen deben estar al servicio de ese mensaje (no confundir con la “gran idea”).</p>
<p>2. FARO DE CAP D'ARTRUTX La luz de los faros debe poder identificarse por encima de las demás.</p>	<p>Destacar ese mensaje para hacerlo memorable, a través de historias, la personalización y la creatividad.</p>
<p>3. FARO DE PUNTA NATI Los faros deben hablar un lenguaje sencillo, capaz de conectar fácilmente con lxs navegantes.</p>	<p>Transmitir el mensaje con un lenguaje adecuado para el público. Utilizar vocabulario adecuado, elegir ejemplos, situaciones y experiencias que impacten a lxs lectorxs.</p>
<p>4. FARO DE CAVALLERIA La luz de los faros sólo puede ser interpretada por lxs navegantes. De hecho, son éstxs quienes le atribuyen valor al mensaje.</p>	<p>Considerar, valorar y atender los procesos de interpretación que hacen lxs lectorxs de ese mensaje.</p>
<p>5. FARO DE L'ILLA DE L'AIRE La luz del faro no obliga, sólo orienta. No nos conduce hacia ella irremisiblemente, sino que invita a seguirla.</p>	<p>Orientar, no obligar; invitar, no intentar convencer.</p>

Tabla 15. Principios de la comunicación en *La isla de los 5 faros* (Ramon-Cortés, 2012)



Uso y diseño gráfico en los textos de museos: hacia una experimentación visual

José Alberto Rojas

Generalmente, cuando se habla de textos de museos implica referirse a los procesos de curaduría y de escritura, y a su utilidad en las salas, pero es poco común abordar y estudiar estos elementos desde el diseño gráfico. Quizá por ello es que la mayoría se presenta a través de un diseño editorial tradicional: párrafos justificados, texto de tamaño ilegible, y en mamparas de tablaroca con recorte de vinil. A partir de este panorama y desde mi práctica como jefe de diseño gráfico para el MIDE, Museo Interactivo de Economía, en México, abordo algunas generalidades sobre el uso del diseño gráfico como herramienta para representar visualmente la información de los contenidos de una experiencia museística. La lectura que sugiero dar a estas anotaciones es como un ejercicio de reflexión sobre una metodología replicable en cualquier espacio museístico, adecuando elementos en cada caso, especialmente en los museos dedicados a las expresiones artísticas.

Para empezar, planteo al MIDE como un museo poco convencional que presenta modelos e imágenes específicas de la ciencia contenidas en experiencias lúdicas e interactivas. A partir de ello, se le invita a las personas a explorar y compartir ideas, despertar otros niveles de curiosidad y tener un contacto indirecto con los fenómenos cotidianos.

Esta descripción navega en un espacio abstracto donde la experiencia va más allá de tener un contacto directo con los objetos o fenómenos científicos tangibles –como experimentar haciendo burbujas–. Tenemos el propósito de que las personas que visitan el museo puedan lograr un entendimiento de los contenidos y entablar un proceso de comprensión; en el MIDE jugamos con las

metáforas museográficas³⁸ que se articulan y estructuran de manera accesible a partir del diseño. En este sentido, podemos deducir que un texto en un museo es también una metáfora museográfica a interpretar y mediar.

Cabe mencionar que el espacio que habita el museo juega un papel protagónico: este espacio es el Antiguo Convento de Betlemitas, un edificio que cuenta con más de 250 años de existencia y que fue restaurado y adaptado para convertirse en el MIDE. Esto resulta en un diálogo arquitectónico entre el recinto histórico y la propuesta museográfica moderna del mobiliario y estructuras.

El diseño gráfico y la comunicación visual construyen recursos que establecen un lenguaje de alfabetización y relaciones significativas entre las ideas y objetos presentados en el museo, lo que quieren decir las personas creadoras de contenidos, el espacio y los públicos. Así, los mensajes transitan en tres dimensiones de comunicación:

1. lo que se comunica
2. lo que sustenta y transforma estas relaciones
3. la plataforma donde habita

Lo que se comunica

En este primer punto me limito a referirme a las ideas, contenidos y textos desarrollados por las personas expertas en los temas. Como diseñador gráfico, es mi punto de partida para llevarlo a una segunda dimensión aquí es cuando me encamino a entender el tema y la intención, e imaginar su representación visual en el espacio para cumplir con el propósito principal de la existencia de un texto: que la gente los lea.

³⁸ En *Idea Colliders*, Michael Gorman (2020) retoma el concepto de “metáfora museográfica”, usado por el físico y pionero de la museografía científica Jorge Wagensberg para designar la combinación de objetos y fenómenos que hacen visible lo invisible de la realidad. Para Gorman, esta representación se trata de un simulacro.

Lo que sustenta y transforma las relaciones

El siguiente paso es diseñar. Hago uso de las estrategias de comunicación visual y principios básicos del diseño que mejor se adecúen a cada caso y que determinen las condiciones de coherencia y relaciones absolutas en el entendimiento de un mensaje visual. En el diseño editorial existen reglas y bases teóricas que hacen funcionar mejor la lectura de un texto y que, bien empleadas, dejan la ventana abierta hacia la experimentación y la relación con otras herramientas. En esta idea difiero con algunos autores de manuales de diseño de exposiciones, pues hacen una división estricta en el uso de recursos gráficos llamándole al diseño editorial como algo literal y al resto como icónico, es decir, las ilustraciones, las fotografías, las figuras orgánicas y sintéticas, por mencionar algunos ejemplos. Esta categorización omite que es posible crear un sistema ideográfico que dote de identidad y estilo a los textos con un lenguaje visual compuesto por diferentes elementos de comunicación y que, además, ayude a crear niveles de lectura.

De este modo, el diseño editorial, en convivencia con otros recursos, emplea formas y características morfológicas para crear un ritmo: las fuentes tipográficas están integradas por caracteres y letras que conforman líneas, y las líneas en conjunto se visualizan como párrafos donde influyen factores como la longitud de texto, el interlineado y otras combinaciones precisas. Todo ello es parte de una estructura de reticulación específica para el diseño de un espacio de lectura de fácil comprensión.

Este conjunto de herramientas de diseño permite la construcción de una estructura gráfica capaz de adaptarse al imponente espacio del edificio y el mobiliario que conforma el museo. Con este diálogo presente, es necesario que exista un ambiente creativo multidisciplinario que sostenga dicha estructura y le dé significado a través de procesos de co-creación³⁹ en los que intervienen otras

³⁹ En *The Participatory Museum* (2010) y en *The Art of Relevance* (2016), Nina Simone describe a los co-creadores como todas las personas involucradas en una comunidad alrededor y dentro del museo,

mentes inventivas: creadores de contenidos, investigadores, desarrolladores de experiencias, museógrafos, educadores, redactores, especialistas en marketing, operadores, personal de seguridad y demás perfiles. Es importante conocer nuestras preferencias, preocupaciones, necesidades y ventajas como diseñadores, y reconocer lo mismo en los demás integrantes de los equipos y públicos para completar esta cadena creativa. Es de esta manera que podemos descubrir nuevas formas de construir experiencias museísticas transformativas.

Estas relaciones no resultan suficientes para hacer el museo si no se establecen y extienden relaciones horizontales con los públicos del museo; y por ello, no me refiero únicamente a las personas que visitan el museo, sino a los conjuntos sociales dentro y alrededor del museo. Los equipos creativos y operativos que trabajan en el museo pueden ser considerados como públicos. En el MIDE empleamos estudios y estrategias de inteligencia de audiencias que salen por un momento del espacio museístico para determinar hacia dónde y a quién debemos mirar al momento de diseñar. De igual modo, consideramos que todos somos comunidad y buscamos seguir expandiendo dicha idea. El diseño gráfico empleado en este tipo de proceso debe reflejar la idea de innovación.

La plataforma donde habita

En el MIDE, se ha desarrollado un proceso de diseño de las experiencias museísticas donde el diseño gráfico es herramienta fundamental para traducir visualmente los mensajes que el museo busca transmitir. Este proceso está conformado, de manera general, por los siguientes pasos:

- Determinar la definición inicial de las ideas científicas o colecciones a presentar.
- Definir los mensajes que se derivan de dichas ideas o colecciones y los objetivos que se buscan desarrollar.

incluyendo a los públicos y gremios que conviven en la misma ubicación geográfica del museo y que tienen participación en el diseño de las experiencias museísticas. También introduce los conceptos complementarios de necesidades y ventajas del otro como oportunidades de transformación en los procesos horizontales y relevantes para las comunidades.

- Ubicar los mensajes en el espacio.
- Desarrollar una experiencia para las personas visitantes a través de dos elementos: una narrativa conformada por diferentes episodios o momentos y las plataformas museográficas que los contendrán.
- Definir el lenguaje hipermedia (museográfico, visual, museográfico, audiovisual, interactivo) que hará posible comunicar las experiencias y sus momentos.
- Organizar dicha comunicación en un guion que permita construir la experiencia y las plataformas que les contendrán.
- Darle una identidad visual y sensitiva a través del diseño museográfico y visual.
- Bocetar, prototipar y probar.
- Desarrollar los diseños, fabricar y programar las experiencias digitales.
- Integrar los elementos en las plataformas museográficas.
- Realizar pruebas de rendimiento y evaluación de comunicación con personas para buscar mejoras y/o continuidad de las experiencias.

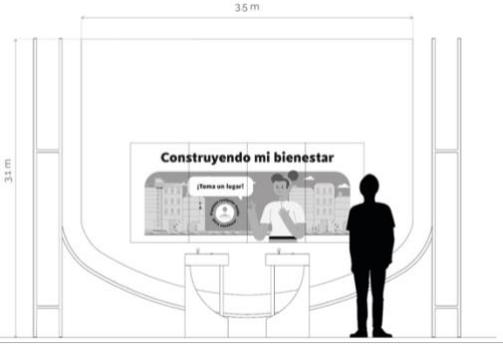
La lista descrita hace notar que existen dos herramientas de uso recurrente dentro del proceso: los textos y el diseño, que se hacen tangibles por el trabajo creativo de personas cuyo entendimiento mutuo de cada disciplina puede convertirse en una tarea compleja. En el MIDE, hemos logrado establecer canales de comunicación que permiten una intervención consensuada en el trabajo de conformación de los textos en las experiencias del museo, sobre todo considerando que hay que darle una traducción en diseño editorial a un recurso que está presente en todos lados: en las cédulas de introducción, en las temáticas, las de objetos, en las aplicaciones interactivas, en los módulos, en los videos, en los espacios ambientales, textos interpretativos ambientales y en cualquier otra plataforma que aún no hemos considerado.

Para el MIDE, una plataforma museográfica es un contenedor de información diseñado bajo un sistema de comunicación compuesto por diferentes mensajes y niveles de lectura, lo cual permite procesos interpretativos variados durante las experiencias. Todo mensaje visual debe estar desplegado de manera equilibrada

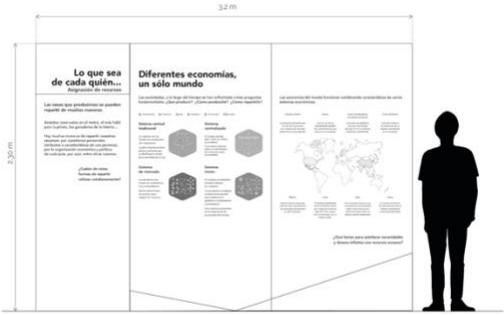
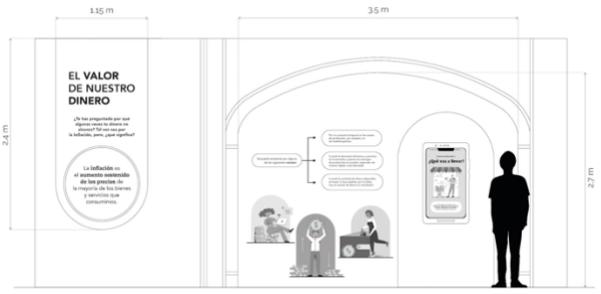
en los soportes materiales o digitales. Partimos de las estrategias de diseño del sistema gráfico que hemos creado y establecemos criterios específicos de composición y significación, dándole al MIDE una identidad como dispositivo de comunicación de la ciencia.

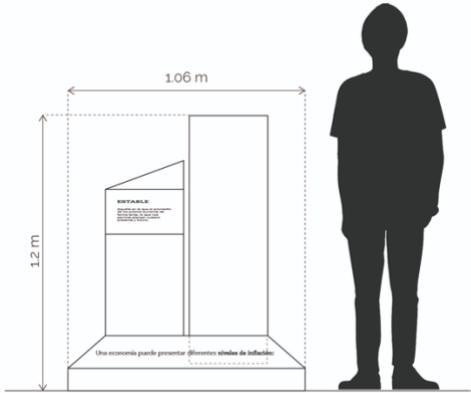
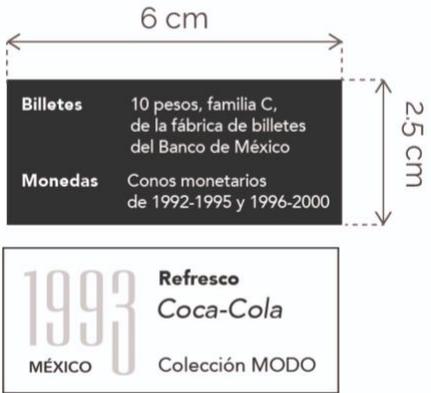
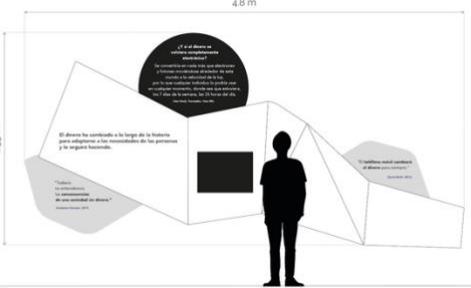
Nuestras plataformas museográficas son evaluadas y probadas, y se vuelven punto de partida para tener una fórmula funcional o, bien, continuar experimentando para nuestras experiencias futuras.

Como evidencia de nuestro proceso, presento una [clasificación de las plataformas museográficas](#) presentes en las salas del museo, incluyendo los materiales y diagramas que muestran de manera práctica cómo empleamos nuestras herramientas de diseño. Este trabajo es producto de la colaboración entre todas las personas que integramos el departamento de diseño de experiencias: comunicación de ciencia económica, diseño gráfico y museografía. En este caso no explico de manera concreta el origen de cada una de las salas, pues el objetivo de este ejercicio es mostrar las generalidades resultantes del diseño gráfico en el museo, es decir, la relación entre objetivos de comunicación, las formas de identificar la comunicación y las relaciones de aprendizaje.

Tipo de plataforma	Objetivo de comunicación	Tipo de información y soporte	Imagen de referencia ⁴⁰
1. Marcador	Identificar las experiencias, secciones o momento del recorrido y ser punto de partida de la narrativa hacia el visitante	Frase de uso cotidiano, pregunta o metáfora literaria y tema, los cuales están presentados en elementos museográficos o pantallas.	 <p>Figure 23. Marcadores, sala “Desarrollo sustentable”, 2011.</p>
2. Attract	Invitar a explorar una experiencia multimedia	Nombre de la experiencia, frase o instrucción para explorar pantallas táctiles.	 <p>Figure 24. “Construyendo mi bienestar”, sala Banxico y la estabilidad de precios, 2022.</p>
3. Cédula de bienvenida	Presentar la experiencia	Texto introductorio, guía de navegación por la experiencia y mensaje general.	 <p>Figure 25. “El bienestar”, sala El Bienestar, 2017.</p>

⁴⁰ Todas las imágenes de la tabla “Tipología de plataformas museográficas en el MIDE”, de José Alberto Rojas, pertenecen al Museo Interactivo de Economía y al Fideicomiso del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas.

<p>4. Cédula de comunicación</p>	<p>Profundizar en un tema</p>	<p>Desarrollo del tema y herramientas de vinculación, comúnmente representada por algún llamado a la acción preguntas de reflexión; estas existen por sí solas o complementan alguna experiencia de auto-interacción, incluso están unidas a algún marcador.</p>	 <p>Figura 26. “¿Cómo crece la economía de un país?”, sala El Bienestar, 2017.</p>
<p>5. Cédula infográfica</p>	<p>Entender temas en diferentes niveles de lectura analógica</p>	<p>Momentos de información y herramientas dentro de un panel compuesto por marcadores, cédulas de comunicación y desarrollo de temas a partir de elementos infográficos y herramientas de interpretación de datos.</p>	 <p>Figura 27. “Lo que sea de cada quien”, Sala Principios básicos de economía, 2016.</p>
<p>6. Panel de experiencia</p>	<p>Explorar fenómenos cotidianos</p>	<p>Elementos de cédula de comunicación o infográfica con incrustación de elementos de exploración, ya sea de acción mecánica o multimedia.</p>	 <p>Figura 28. “El valor de nuestro dinero”, sala Banxico y la estabilidad de precios, 2022.</p>

<p>7. Elementos escultóricos y contenedores</p>	<p>Descubrir información</p>	<p>Conceptos, ideas o datos en elementos museográficos de menor dimensión, fijos o mecánicos, que son parte de una experiencia.</p>	 <p>Figure 29. "Niveles de inflación", sala Banxico y la estabilidad de precios, 2022.</p>
<p>8. Cédulas de objeto</p>	<p>Contextualizar elementos tangibles</p>	<p>Información puntual de objetos o contexto en.</p>	 <p>Figure 30. Cédulas para la colección numismática del Banco de México y colección MODO, sala "A peso el kilo", 2023.</p>
<p>9. Elementos complementarios</p>	<p>Reforzar experiencias</p>	<p>Frases, preguntas de reflexión, palabras claves o datos.</p>	 <p>Figure 31. "¿Cómo pagaremos en el futuro?", sala Conexiones que transforman, 2018.</p>

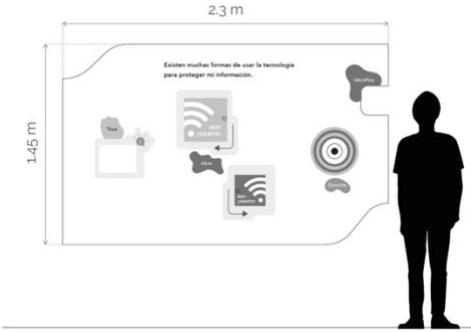
<p>10. Instrucciones</p>	<p>Guiar la navegación e interacción</p>	<p>Indicaciones para el uso de alguna experiencia motriz o multimedia.</p>	 <p>Figura 32. “Seguro en mi cuenta, seguro en mis manos”, sala Conexiones que transforman, 2018.</p>
<p>11. Texto de profundización</p>	<p>Conocer más sobre un tema</p>	<p>Información extensa que aprovecha el espacio virtual dentro de alguna plataforma digital.</p>	 <p>Figura 33. Aplicación digital en tabletas electrónicas, sala “A pes\$o el kilo”, 2020.</p>
<p>12. Textos de inmersión</p>	<p>Complementar despliegue de elementos visuales multimedia</p>	<p>Textos apoyados en la alfabetización editorial para complementar elementos multimedia.</p>	 <p>Figura 34. “Foro de cambio climático”, sala Desarrollo sustentable, 2015.</p>

Tabla 16. Tipología de plataformas museográficas en el MIDE, material realizado por: José Alberto Rojas.

Una de las características principales del diseño de textos en las plataformas museográficas es que, en conjunto, transmiten la idea de unidad visual. Esto permite que las personas deduzcan y aprendan un sistema de codificación que hace más accesible la lectura en las experiencias del museo: Con explorar una sola experiencia, las personas pueden leer de forma más fluida el resto de las plataformas y decidir cómo consumir la información.

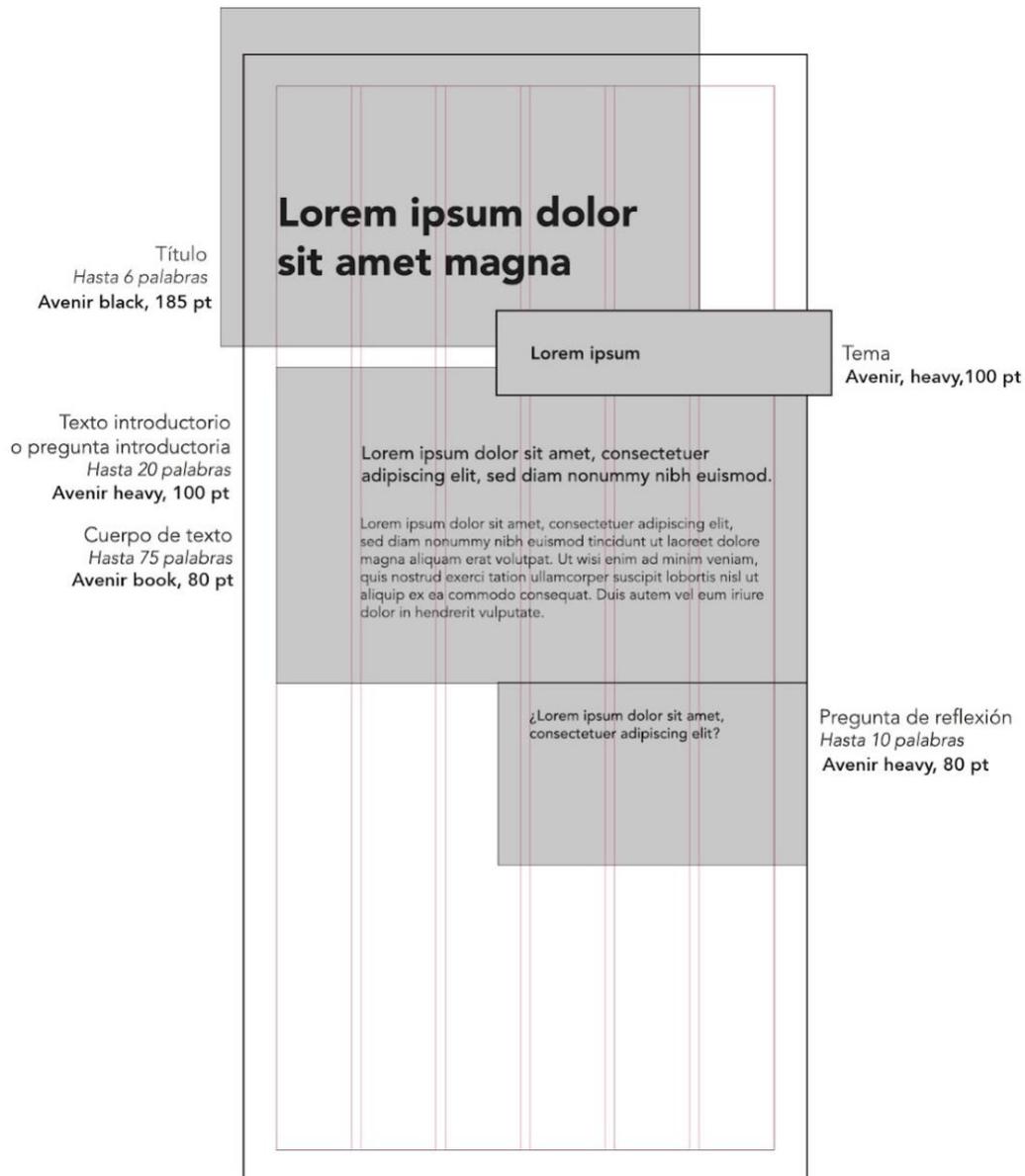


Figura 35. Niveles de lectura para el diseño de cédulas en la sala “El bienestar”, MIDE, Museo Interactivo de Economía y al Fideicomiso del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas, 2017.

Hemos logrado llegar a un punto de estandarización (representado en el [esquema anterior](#)) en el que se establecen niveles de lectura y principios de diseño editorial para presentar cada tema.

Contamos con algunos criterios extendidos de diseño y producción que se encuentran en nuestro manual de identidad del museo (2019), donde –de manera resumida– se establece lo siguiente:

1. Por sus características, utilizamos la familia tipográfica Avenir para plataformas físicas y Cinta en lo digital, aprovechando sus variedades de estilos. Al definir las características morfológicas de cada familia tipográfica, hemos tenido oportunidad de experimentar y aplicar otros tipos de fuentes sin romper con la unidad del diseño editorial del museo.



Figura 36. Familias tipográficas para experiencias para aplicaciones motrices (Avenir) y digitales (Cinta).
Imagen de: José Alberto Rojas.

2. Los tamaños de texto en plataformas físicas deben estar por encima de los 80 puntos para asegurar la legibilidad de los mensajes. Responden a la adaptación de los mensajes y al espacio del edificio. Las únicas excepciones ocurren en aquellas plataformas cuyo tamaño de soportes es más pequeño y requieren un nivel de detalle más preciso.



Figura 37. “Niveles de inflación”, sala Banxico y la estabilidad de precios, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2022.



Figura 38. “Un mercado para cada cosa”, sala Principios básicos de economía, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2016,



Figura 39. “Así se mide la inflación”, sala Banxico y la estabilidad de precios, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2022.

3. Justificar los textos a la izquierda da una sensación de ligereza en la lectura, además de impulsar a las personas a terminar la lectura de los párrafos, se guía al ojo humano a continuar un camino y hace que la mente transmita una sensación de querer completar las formas. Estas estrategias de diseño están basadas en los principios de continuidad y cierre de la teoría de Gestalt.



Figura 40. “La producción”, sala Principios básicos de economía, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2016.

4. Los tamaños de texto en plataformas digitales son variables de acuerdo con el mensaje y los dispositivos, sin embargo, se cuida que la comunicación parta de lo general y se dirija a lo particular.

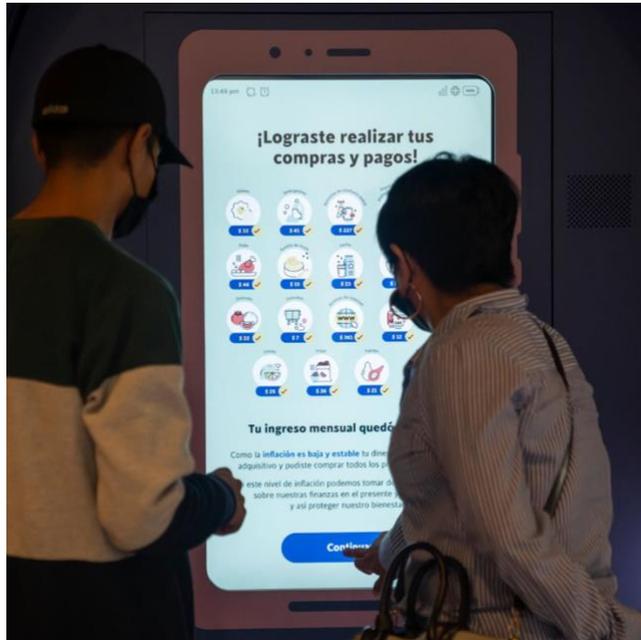


Figura 41. "¿Cómo te las gastas?", sala Banxico y la estabilidad de precios, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2022.

5. Cuidamos la legibilidad y la relación figura fondo a partir del uso de una paleta de color diseñada a partir de dos criterios en lo general:
 - a. Las características arquitectónicas del edificio y sus condiciones lumínicas.
 - b. El significado de los colores basados en las teorías del color y que comuniquen fielmente las metáforas museográficas de los temas y mensajes de cada sala.

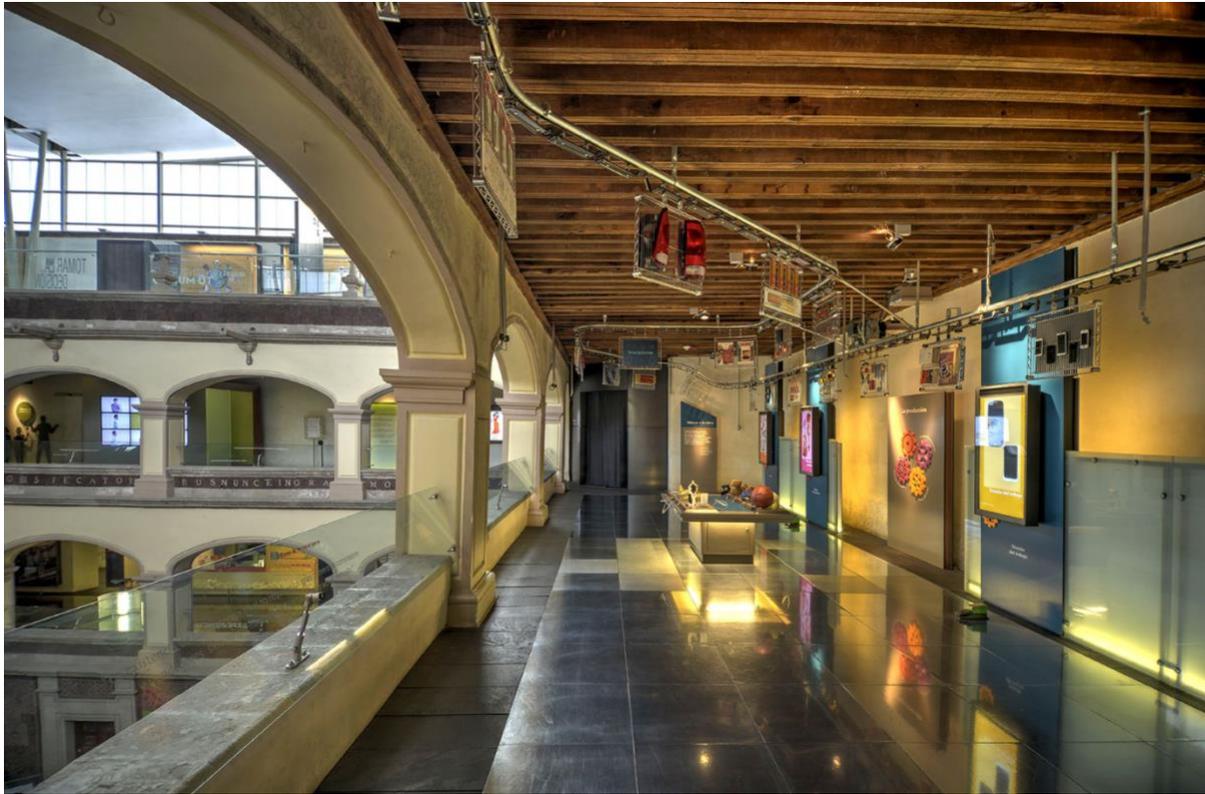


Figura 42. Sala Principios básicos de economía, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2016.

6. Tenemos altos estándares de calidad para las producciones gráficas y supervisamos de manera exhaustiva el montaje de cada elemento. Los materiales con sus respectivos acabados comunican un mensaje y transmiten sensaciones que dan continuidad a la narrativa de cada experiencia, además de hacer una exploración de las plataformas más exhaustiva por parte de nuestros visitantes.

Utilizamos diversas técnicas de producción y materiales disponibles en el mercado como recortes con vinil, impresiones sobre vinil, placas de pvc, cortes en madera mdf, acrílicos telas, entre otros; la elección de los sustratos tienen relación con los materiales de los soportes museográficos y la durabilidad, incluso hemos experimentado y logrado combinaciones específicas para el museo, por ejemplo, la impresión en vinilos brillantes para hacer resaltar el color, pero con laminados satinados que absorben mejor la luz y hacen la lectura más cómoda.



Figura 43. Cedula de introducción, sala El Bienestar, Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía, 2022.

Consideraciones finales

La mejor forma de probar un texto en el museo es contar con estudios de públicos previos al montaje final de las experiencias. Emplear prototipos para ello permitirá determinar las cualidades de cada diseño y visibilizar las necesidades por cubrir. Existen diferentes herramientas de evaluación que se pueden adaptar a cada caso, las reglas universales para llevar a cabo esta práctica no existen, por lo que es necesaria la investigación y el desarrollo de una metodología adecuada para definir un mejor camino de diseño.

Referencias

Alonso, N. (2011). *Un museo para todos: el diseño museográfico en función de los visitantes*. Ciudad de México: UNAM.

Baines, P., & Haslam, A. (2002). *Tipografía: función, forma y diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

Comité editorial del Museo Interactivo de Economía. (2008). *Voces del edificio: la historia del antiguo convento de los Betlemitas*. Ciudad de México: Fideicomiso del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas.

Dirección de diseño de experiencias. (2019). *Manual de identidad*. Ciudad de México: Fideicomiso del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas.

Fideicomiso del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas. (s.f.). *Archivo fotográfico del Museo Interactivo de Economía*. Ciudad de México: Fideicomiso del Espacio Cultural y Educativo Betlemitas.

Frutiger, A. (2002). *En torno a la tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gorman, M. J. (2020). *Idea Colliders: The Future of Science Museums*. Cambridge: The MIT Press.

Locker, P. (2011). *Diseño de exposiciones*. Barcelona: Gustavo Gili.

Rojas, J. A. (2016). *El diseño multimedia como herramienta de divulgación de la ciencia en el Museo Interactivo de Economía*. Ciudad de México: FAD-UNAM.

Simon, N. (2016). *The Art of Relevance*. Santa Cruz: Museum 2.0.

Wong, W. (2011). *Fundamentos del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

Pausa: Lectura fácil

La lectura fácil (*easy-to-read*)⁴¹ plantea una serie de reglas para hacer que la información sea fácil de leer y comprender para las personas con discapacidades intelectuales o dificultades lectoras. Este proyecto ha sido adoptado ampliamente en países en Europa⁴², incluso bajo los marcos de las leyes de accesibilidad nacionales, por lo que las organizaciones gubernamentales, incluyendo muchos museos cuentan con ejemplos de materiales⁴³ basados en esta propuesta.

En la siguiente [lista de verificación](#) se revisan plantean las pautas necesarias para que los materiales escritos sean de fácil lectura.

⁴¹ Esta propuesta ha sido trabajada por International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) y por Inclusion Europe abogan por la equidad y la inclusión de personas con discapacidades intelectuales y sus familias en todos los ámbitos de la sociedad. Más información en: <https://www.inclusion-europe.eu/>.

⁴² El Gobierno de México ha hecho un planteamiento breve sobre la lectura fácil: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/lectura-facil-y-comprension-lectora-en-personas-con-discapacidad-intelectual?idiom=es>.

⁴³ Cristina Riera, en el blog del Museu Nacional d'Art de Catalunya, hace una excelente recopilación de materiales de lectura fácil realizados en museos de España: <https://blog.museunacional.cat/es/lectura-facil-un-museo-para-todos/>. Además de ello, en línea se pueden encontrar diferentes guías, como las del Museo Thyssen Bornemisza, Museo fácil (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2019) y la guía para la exposición Lección de Arte (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2017); la del Museo Cerralbo (Montero de Espinosa & Casas Desantes, 2021), entre otras.

¿Cómo se ve el documento?

- Las páginas deben estar numeradas en la esquina inferior derecha.
 - La letra debe ser clara y fácil de leer (Arial o Tahoma) tamaño 14 o más grande.
 - Evitar uso de cursivas, subrayados y letras de diferentes colores.
 - Considerar que las letras minúsculas son más fáciles de leer.
 - El texto debe estar alineado a la izquierda.
 - Las imágenes pueden usarse cuando sean descriptivas y concuerden con el texto.
 - Los títulos deben ser claros y fáciles de entender.
 - Los títulos deben estar en letra negrita.
 - Los márgenes e interlineado deberán ser amplios.
 - Evitar mucho texto en una página.
-

¿Cómo usar las palabras?

- Las palabras deben ser simples y adecuadas a las personas a las que se dirigen.
 - Elegir las palabras que tengan menos sílabas.
 - Las palabras complejas deben ser explicadas cada vez que son usadas.
 - Usar la misma palabra para describir la misma cosa en el escrito.
 - Evitar las metáforas, abreviaturas y palabras en otros idiomas.
 - Evitar separar las palabras en diferentes líneas.
 - Escribir los números en dígitos, no en palabras.
 - Es preferible usar el tiempo presente.
-

¿Cómo hacer las oraciones?

- Las oraciones deben empezar en una nueva línea.
 - Es preferible que la extensión de las oraciones sea de 1 línea.
 - Usar frases que afirmen y evitar la negación.
 - Usar la voz activa.
-

¿Cómo organizar la información?

- El documento deberá contener un tema claro y evidente.
- La información principal debe ser fácil de encontrar.
- La información debe ser fácil de seguir.
- Cada párrafo debe dedicarse a un solo tema.
- Los ejemplos pueden ser un recurso útil.
- Hacer listas, pero evitar el sobre uso de viñetas.
- Usar los pronombres de forma clara para identificar el sujeto.

Tabla 17. *Checklist* para hacer un documento de lectura fácil. Adaptado de: (International Federation of Library Associations and Institutions, 2010; Inclusion Europe, 2017)



El rol educativo: Desbordar la escritura

“Entrar a [una] exposición de arte puede ser como entrar a la mitad de una conversación que empezó sin ti y que está siendo llevada en un lenguaje secreto.”

(Henry & McLean, 2010, pág. 31)

Cuando el personal del *Oakland Museum of California* (OMCA) empezó a reimaginar una de sus galerías, dedicada al arte de California, lo hizo con el compromiso de centrarse en la experiencia de lxs visitantes. Este pensamiento no solamente implicaba que el equipo de educación⁴⁴ estaría a cargo del rediseño, sino que todo el museo adoptaría la filosofía y la misión del departamento. Desde las conversaciones iniciales y el trabajo de investigación hasta las decisiones finales y el desarrollo de recursos específicos se plantearon desde la multidisciplinariedad y la colaboración (Henry & McLean, 2010).

El avance acelerado, las emergencias y las crisis sociales requieren que tanto a nivel estructural e institucional como personal e interpersonal se responda a las inquietudes y necesidades propias de las personas y las comunidades. Necesitamos instituciones situadas y responsivas, y con ello prácticas conscientes de sus sesgos –racismo, sexismo, capacitismo– en las que se reconozca el impacto de nuestro quehacer. Ya sea de forma empírica, simbólica o planeada, pero las profesiones en los museos constantemente se redireccionan y mutan⁴⁵; y cada tarea se ve resentida o fortalecida por ello.

Las cédulas, los materiales educativos y todo aquello que es escrito por o en conjunto con el museo también responde a una coyuntura. Beverly Serrell (2015) plantea una serie de aspectos –que bien pueden ser retos– que inciden en el contenido y diseño de textos: el rol de lxs curadorxs y de otrxs en el equipo

⁴⁴ El departamento educativo también había logrado obtener fondos para esta transformación.

⁴⁵ Ejemplo de ello es que a partir del resurgimiento del movimiento Black Lives Matter a la par de la emergencia COVID, en los museos de Estados Unidos se abrieron plazas para encargadxs en diversidad, equidad e inclusión, también se organizaron comités dedicados a ello. Algunas de estas iniciativas han perdurado, pero muchas de ellas fueron temporales y sufrieron de gran negligencia.

expositivo; la definición y la extensión de la educación informal y la planeación interpretativa; el impulso de los estudios de públicos y la investigación sobre el aprendizaje en entornos diversos; el aumento de distintas formas de evaluación; la impredecibilidad de los medios digitales; los procesos colaborativos y participativos; la experimentación con distintas disciplinas vinculadas al diseño⁴⁶; y la creciente oferta de bibliografía dedicada al desarrollo de textos.

Tampoco se puede dejar atrás la intención de muchxs profesionales de aspirar a mediaciones que subviertan el *status quo*: Desde las reflexiones y las acciones enfocadas en la decolonialidad, la equidad y la accesibilidad, y especialmente quienes ejercen la educación en museos⁴⁷ que, si no han iniciado esta práctica, bien forman parte de estos aprendizajes y desaprendizajes compartidos.

“Lxs escritorxs de los textos de museos tienen una responsabilidad con el público” (Coxall, 1999, pág. 217) y la forma en la que se comunican, entre suposiciones, subestimaciones y sesgos. Ello requiere un trabajo tanto de mediación entre interlocutorxs como educativo en lo que refiere al análisis crítico y consciente. Quienes elaboran en esta posibilidad, quienes arrojan preguntas que superan lo comunicado por lxs curadorxs o lxs escritorxs, quienes vislumbran y revelan respuestas que son difíciles, controvertidas o escondidas son lxs educadorxs.

Para los textos –cédulas y señalética– generados para la transformación del OMCA se contó tanto con lxs curadorxs y educadorxs del museo y profesionales externxs contratadxs como con un consejo conformado por expertxs, visitantes asiduxs y representantes de la comunidad. Entre sus acciones consistieron en: descartar la jerga académica⁴⁸, limitar la cantidad de textos expuestos, incluir otras voces, agregar imágenes de lxs artistas, entre otras. El proceso fue largo pues eran muchas personas y equipos que examinaban los materiales desde distintos puntos de vista (Henry & McLean, 2010).

⁴⁶ Diseño de información, diseño de experiencias, diseño centrado en personas, diseño intencional, etcétera.

⁴⁷ La educación en museos puede practicarse y accionarse desde múltiples partes y en todo el museo.

⁴⁸ No se eliminó por completo el lenguaje especializado, sino que se contextualizó.

Los esfuerzos de transformación en el *Oakland Museum of California* dieron un sentido mucho más amplio al museo que la generación de materiales o salas lúdicas o educativas, se trató de espacios en los que la colaboración generó nuevas conexiones y otros modelos para relacionarse con los públicos, rompiendo con la inercia y la división.

Comprender no es repetir ni memorizar, sino la relación entre texto y contexto (Freire, 1984). Wolfgang Iser plantea que una obra literaria no se identifica ni en el texto ni en su realización⁴⁹, sino reside entre ambas partes, en la confrontación de los vacíos, las implicaciones, las expectativas frustradas y las ilusiones rotas (Mambrol, 2018). A partir de este intermedio es que la lectura va cobrando sentido. Precisamente en esa relación se desenvuelven –o deberían desenvolverse– los procesos educativos construidos en el museo.

La lectura es una práctica consciente que es en tanto educativa como política y creadora (Freire, 1984). Por ello, si la escritura de textos de museos no se trata de desbordarse, de apuntar a establecer las condiciones para que la especulación, la contradicción y la asociación afectiva y crítica coexistan, entonces hay que evitarla.

⁴⁹ Realización como lo comprendido o lo satisfecho por quien lee.

3 WAYS TO WRITE A MUSEUM WALL LABEL WHEN THE ARTIST IS A SEXUAL PREDATOR

For museums afraid of alienating billionaire trustees and collectors who donated the artist's work

Chuck Close

American, born 1940 Monroe, Ohio

Portrait of President Bill Clinton, 1992
oil on canvas
National Portrait Gallery, Washington DC

Chuck Close is one of the most important artists of his generation, and the creator of a new kind of portraiture consisting of patterns of color.

For museums conflicted about disclosing an artist's abuse next to his art

Chuck Close

American, born 1940 Monroe, Ohio

Portrait of President Bill Clinton, 1992
oil on canvas
National Portrait Gallery, Washington DC

Chuck Close is one of the most important artists of his generation, and the creator of a new kind of portraiture consisting of patterns of color. Like many artists, he has had a few disgruntled employees.

For museums who need help from the Guerrilla Girls

Chuck Close

American, born 1940 Monroe, Ohio

Portrait of President Bill Clinton, 1992
oil on canvas
National Portrait Gallery, Washington DC

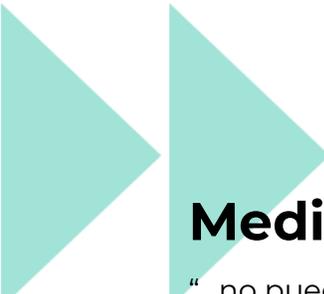
Chuck Close has had a huge career with prices to match. He has been accused of sexually abusing models, and students he picked up at fancy art schools. How fitting and ironic that he painted the official portrait of Bill Clinton. The art world tolerates abuse because it believes art is above it all, and rules don't apply to "genius" white male artists. WRONG!



A PUBLIC SERVICE MESSAGE FROM

CONSCIENCE OF THE ART WORLD

Figura 44. 3 ways to write a museum wall label when the artist is a sexual predator (3 formas de escribir una cédula cuando el artista es un depredador sexual). Guerrilla Girls, 2018, <https://www.guerrillagirls.com/>



Mediación textual: Levantando sospechas

“...no puede haber un yo si no hay mediación.”

(Thumim, 2012, pág. 51)

El desarrollo de textos de museos es una tarea compleja por cual sea la disciplina que se aborde: Un proceso consciente⁵⁰ requiere de paciencia, empatía, escucha y atrevimiento a favor de una comunicación abierta, sensible y relevante entre interlocutorxs. Aun así, lo cierto es que el mayor porcentaje de cédulas tiene una función afirmativa⁵¹ en el discurso museográfico, dando por hecho la validez de los contenidos y haciendo que la relación sea exclusiva y excluyente (Mörsch & Chrusciel, 2012)⁵².

Pero hay otras formas de hacer textos, y abordarlos desde la variabilidad del término y práctica de la mediación puede ser una vía para extender las funciones de los materiales escritos y de las estrategias que usan la palabra. Las historias, los mundos, las representaciones (y autorrepresentaciones) que se comunican en nuestros espacios son interpretadas y socialmente contextualizadas, es decir, son mediadas (Ravelli, 2006; Thumim, Self-representation and digital culture, 2012); por lo cual debe existir una responsabilidad en la que se supere la transmisión que solamente reafirma los preceptos institucionales.

En el tono de estos apuntes, aludo al concepto de mediación como un imaginar, ocurrir, extender entre momentos u oportunidades, es decir, la mediación como

⁵⁰ Evito la categoría de correcto o incorrecto, pues aún en la experimentación, el error y la diferencia es que se pueden encontrar otras posibilidades de comunicarnos con nuestros públicos.

⁵¹ Desde la mediación de Carmen Mörsch (Europa Central), la función afirmativa consiste en la transmisión de conocimiento especializado sobre un tema tratado desde un rol experto (Mörsch & Chrusciel, 2012).

⁵² La participación que requiere de sus lectorxs es meramente receptiva. Este nivel de participación, que no debe confundirse con pasividad, se encuentra en casi toda forma de mediación, pues se relaciona con la transmisión de información de una persona a otra que la escucha o la lee, es decir, que la percibe e interpreta (Mörsch & Chrusciel, 2012).

devenir...con-otrxs⁵³. Habría que pensar este suceder colectivo como una práctica crítica –no dirigida pero sí intencional– no solamente de autorrepresentación⁵⁴ (Thumim, 2012), sino de experiencias corporales, de encuentros inesperados, de relaciones cambiantes y de espacios de acción (Sternfeld, 2017). Se aleja de la idea de establecer puentes, por convivir en la calidez que trae el incendio, lo que implica una pérdida de control y una contra-canonización deliberada (Mörsch & Chrusciel, 2012). El uso y juego del lenguaje en el museo⁵⁵ no debería escapar de esta subversión.

Abordando aquellos *medios*⁵⁶ que interviene en la comunicación cara-a-cara, Nancy Thumim⁵⁷ (2012) propone tres dimensiones –no separadas pero sí en tensión– para el estudio de la mediación como un proceso que indica significados que se construyen, reconstruyen y se circulan:

1. La mediación institucional que se concentra en el discurso de productores y de instituciones productoras y busca entender cómo se presentan y participan las personas con respecto a la institución.

⁵³ Esta transformación, el ser con-otrxs no es un acto individual, sino que requiere procesos colectivos críticos para romper con las relaciones y prácticas de poder, a lo que Nora Sternfeld llama desaprendizaje (Sternfeld, 2016). Indudablemente, este ejercicio habría de impactar la institución y las condiciones en las que se desarrolla (Mörsch & Chrusciel, 2012; Thumim, Self-representation and digital culture, 2012).

⁵⁴ Para Thumim, autorrepresentación refiere a las actividades de participación tanto en el contexto del ámbito digital como en los espacios culturales. Ejemplo de ello serían las exposiciones conformadas por la memoria colectiva local, en la que colaboran agentes de la comunidad narrando o presentando objetos propios.

⁵⁵ El lenguaje institucional de un museo se expresa a través del personal (prácticas de contratación y condiciones laborales), de sus políticas, de la cultura de trabajo y de la misma estructura organizacional y operativa, no solamente desde aquello que comunica en programas y proyectos hacia fuera de sí (Jennings, y otros, 2019).

⁵⁶ Aunque se concentra en dispositivos tecnológicos y los procesos que suceden en el entorno digital, también considera estos medios como todo aquel artefacto que transmite información, así como las actividades y las prácticas a través de las que las personas nos comunicamos, y las formas sociales que se desarrollan alrededor de estos elementos comunicativos (Livingstone, 2009).

⁵⁷ Thumim ha explorado cómo los procesos de mediación y sus tres dimensiones forman las (auto) representaciones de “persona” y “comunidad” en instituciones culturales.

2. La mediación cultural que atiende las expectativas y la formación cultural propia de lxs participantes en los procesos comprensión e interpretación.
3. La mediación textual que se enfoca en la forma y el contenido, trazando cómo el ejercicio de representación y relación es mediado por textos⁵⁸ (gestos, palabras, imágenes, diseño museográfico, los discursos del museo, etcétera). Estos medios simbólicos existen siempre en relación con el contexto en el que son producidos (mediación institucional y mediación cultural). Es entonces que mediar también implica contextualizar esos códigos.

El museo bien sirve para descubrirnos, reconocernos, coincidir en la construcción compartida de esos textos que no permanecen (Livingstone, 2009), sino que, como nosotrxs, se transforman en ese paso. En este sentido, el proceso de mediación textual en el trabajo educativo consiste, más que en una dirección, en una intencionalidad: Ya no se trata nada más de lo que decimos, cómo y qué queremos decir con ello, sino cómo es interpretado en contexto y cómo se produce la problematización de la representación; ya no se trata de cómo nos vemos a nosotrxs mismxs sino cómo ejercemos en relación.

La práctica de una mediación crítica admite que, si bien el museo se ha adjudicado el rol de una voz autoritaria, son otras que tienen el valor en la construcción de una memoria compartida⁵⁹. Thumim (2012) argumenta que no puede haber representación sin mediación, pues ésta es incluso un prerrequisito para que se reúnan una multitud de voces en las instituciones culturales. Pero esto no se trata de acumular un número de invitaciones y narrativas legitimadas por el museo, sino en palabras de Annette Furo (2011), se necesita de una *pedagogía de la voz*, en la que solamente se llega a una comprensión más profunda de la propia voz (experiencia, pensamiento, sentires, saberes) sino se

⁵⁸ Se pueden entender los textos como medios pensados inacabados que requieren de procesos interpretativos que son ajenos a lo que está dicho o hecho.

⁵⁹ Para describir este ejercicio también se ha utilizado el concepto de “autoridad compartida” como un recurso que valora la colaboración de distintos agentes en el compromiso con el registro de la memoria y la historia (Zepeda, 2018).

advierte que lo expuesto y comunicado en el museo es expresión del poder institucional.

Contrario al ejercicio silencioso, en el desborde de la escritura, habría que revelar aquellas relaciones que no escuchamos ni expresamos, señalar las formas en las que practicamos y mediamos y nutrir la responsabilidad de lxs visitantes de disputar los valores y criterios por los que se conduce la institución⁶⁰. Para pasar de las suposiciones e imposiciones a estas interrogantes que emergen, cambian y discurren, lo que el museo debe hacer es disponerse a ser ocupado, discutido, contrariado y hasta derrocado. Ése es el museo consciente de cuál ha sido y cuál es actualmente su rol cívico.

⁶⁰ Los dos últimos parten de la ética de la interpretación de Lisa Roberts. Si bien esta ética parte de la institución en el reconocimiento de su rol, sus sesgos y suposiciones detrás de los mensajes que presenta, la responsabilidad es compartida con lxs visitantes en la evaluación de esos valores e interpretaciones. (Roberts, 1997).



Figura 45. Ilustración de Iurhi Peña, para el número 001 de la Colección Brillantinas, Art Morras, Museo Universitario Arte Contemporáneo, México, 2021, <https://muac.unam.mx/assets/docs/001-brillantinas-artmorras.pdf>

Acciones educativas: narrar, preguntar, conversar

“En vez de hablar en nombre de otrxs [...] el museo debe involucrar un abanico de personas en el diálogo, pero sin absorber, asimilar o apropiarse de sus voces.”

(Morgan, 2018)

En las salas de los museos, lxs educadorxs facilitan ejercicios especulativos y discusiones vinculadas a experiencias concretas (Hooper-Greenhill, *The Educational Role of the Museum*, 2004) a partir del acercamiento y cuestionamiento de lo expuesto y declarado por la institución. En este quehacer, los textos vinculan formas y contenidos, confieren coherencia y cohesión al discurso y los valores propios del museo; no solamente hacen posible pasar del objeto a la palabra, sino de la palabra a opiniones, posturas, estados.

Además de informar, la diversidad de estrategias educativas que recurren a la palabra hablada y escrita conciben a lxs lectorxs como productorxs activos de contenido, sentido y experiencia que reúnen memorias, deseos, inconformidades para alzar una narrativa que bien puede ser diferente a la que representa el museo. En esta sección abordo estos planteamientos desde tres acciones –narrar, preguntar y conversar– que no solamente se llevan a cabo en las salas, sino que también aparecen en materiales escritos⁶¹.

Estas intervenciones suceden tanto de forma deliberada como accidental, tanto simultáneamente como uno a uno, tanto de manera estricta como fluida, pero cualesquiera que sean sus cualidades, lo que es imprescindible para su propósito es la escucha. Lograr llevar este acto al papel, al muro o a la pantalla solamente será conseguido en la insistencia de las contranarrativas, las contrapreguntas, el

⁶¹ Éstos incluyen todos aquellos que se encuentran tanto físicamente en el edificio del museo como en sus otras plataformas tales como sitio de Internet y redes sociales; reconociendo que tanto el soporte, como la forma y el contenido no son definitivas a las estrategias presentadas.

sentido de pertenencia y la consciencia crítica sobre el rol del museo y el rol impuesto a sus públicos.

A. Narrar

El acto de contar historias es un intento para atribuir significado a la vida y responder a su incertidumbre y nuestras anticipaciones (Bruner, 1991). Es una forma tanto de imaginar, estructurar y distorsionar nuestra experiencia como de evaluar la relevancia de una situación en nuestro contexto personal y cultural.

El museo funge como foro de estas negociaciones, y –como he mencionado en las secciones anteriores– la educación en museos tiene un rol crítico en la recreación e interpretación de todo aquello que se muestra como cierto o legitimado: “...la tarea de la educación no es solamente interpretar objetos, sino descifrar interpretaciones –en otras palabras, anticipar y negociar entre los significados construidos por lxs visitantes y los significados construidos por los museos” (Roberts, 1997, pág. 3). Con ello, Lisa Roberts plantea una discordancia latente, un conflicto que considera necesario para la co-existencia de múltiples sentidos y mundos. Esta tensión es al mismo tiempo un acuerdo y, para la autora, la narrativa es el medio para que se den ambos.

El museo no se ubica en el pasado, sino que forma parte de una producción continua de conocimiento. Su rol no es solamente contar historias ya validadas, sino promover la creación de otras: Como autorxs de textos de museos habrá que considerar que lo escrito es una versión, una selección, y habrá que incitar a lxs visitantes a generar otros argumentos, desde otras perspectivas, y/o participar en la narrativa propia del museo. El objetivo de nuestra escritura, entonces, no consiste en suscitar una reacción estandarizada, sino de enunciar las situaciones en un tipo de modo subjuntivo⁶² de tal manera que permita a lxs lectorxs hacer una reescritura propia (Bruner, 1986). Para Roberts, esto solamente es posible si la comunicación del museo es consciente y explícita sobre su proceso, al mismo tiempo que sea respetuosa de las narrativas de lxs visitantes (Roberts, 1997).

⁶² Para Bruner, la “subjuntividad” se refiere a alentar la posibilidad en vez de establecer la certeza.



Figura 46. Museo Gallardo (2017, mayo 18). [#DíaInternacionaldelosMuseos #decidirquedecir](https://www.facebook.com/MuseoGallardo/photos/pb.100055680764749.-2207520000.1480957421956605/?type=3).
Facebook. <https://www.facebook.com/MuseoGallardo/photos/pb.100055680764749.-2207520000.1480957421956605/?type=3>

B. Preguntar

La pregunta como estrategia educativa es una de las técnicas a las que más se recurre en los museos para promover la indagación y la reflexión sobre las ideas, los procesos y los objetos. Preguntar es trazar las múltiples direcciones de un marco de pensamiento en el que la duda es válida. En el escrito, se trata de encontrar a lxs lectorxs donde están, anticipar –más no predeterminar– sus respuestas e incentivar el seguimiento a la lectura tanto de las palabras como de su alrededor; es una forma en la que en un soporte (papel, muro, pantalla) aparentemente unidireccional se mantenga un tipo de conversación.

A veces el uso de preguntas (abiertas, cerradas, mixtas) son un recurso sobrevalorado y usado de sobra: Enfrenta a lxs visitantes a una serie de

cuestionamientos que no necesariamente proveen marcos contextuales y de referencia (Burnham & Kai-Kee, 2011) sino que proyectan sesgos y límites, y “no son una solución mágica para facilitar la interacción” (Ravelli, 2006, pág. 76).

De forma hablada o escrita, el proceso de inquirir se ha de construir con responsabilidad y cuidado: Responder no es tarea únicamente de lxs visitantes-lectorxs, sino que es preciso que las preguntas sean relevantes a sus necesidades e intereses y que estén vinculadas con lo que se percibe, se narra o conversa (Screven, 1995). Habría que recurrir a las preguntas como un indicio de duda y de controversia más que de examen, y así pasar de una práctica afirmativa a una que, desde el pensamiento crítico, dé la posibilidad de construir, incluso desde lo que no sabemos.

una pregunta de calidad debe: estimular al participante a describir lo que ve de forma meticulosa; posibilitar múltiples respuestas; motivar a especular y ahondar en suposiciones; impulsar a argumentar planteamientos propios y a explorar los ajenos; demostrar que los pensamientos y opiniones de cada participante se valorizan por igual; alentar a los participantes a dialogar entre ellos de manera independiente y estimular a desarrollar opiniones propias. (González, 2011)

RECURSO	CARÁCTERÍSTICAS	TIPO DE PREGUNTAS
Método Feldman de Crítica de Arte (Feldman, 1970)	Proceso de interpretación y evaluación desarrollado por Edmund Burke Feldman y ampliamente usado en la educación artística. Este método ⁶³ es más exploratorio que argumentativo; su propósito es hablar de arte de forma organizada e informada.	Descripción de lo que se ve (elementos y materiales) Análisis de relaciones entre elementos descritos Interpretación sobre una idea o concepto que dé unidad a los elementos analizados Juicio sobre el valor de la obra
Exploración Estética (Hewett, 1985)	Desarrollado por Harry S. Broudy en el contexto de la educación artística, y utilizado y adaptado en el Instituto Getty en la década de los 80. El objetivo de esta “pre-crítica” es identificar las propiedades sensoriales, formales, expresivas o técnicas de una obra de arte u objeto. El tipo de preguntas ⁶⁴ se consideran una guía, y se definen según lo que se espera en respuesta y reacción.	Pistas: Preguntas para acordar, referenciar, parafrasear, responder qué, quién, cuándo, dónde, por qué. Información-proceso: Preguntas de selección y comparación, para describir procesos propios u observados. Producción: Preguntas para que lxs estudiantes generen su propia información o para que reproduzcan datos que obtuvieron con anterioridad.
Preguntas de Interpretación (Durbin, 1999)	Clasificación propuesta por Alison Grinder y Sue McCoy para que docentes y guías desempeñen su rol como facilitadores en los procesos interpretativos. Plantea cuatro niveles de preguntas ⁶⁵ enfocadas en los objetos de arte, ciencia o historia.	Preguntas de memoria: Requieren respuestas concretas como datos y observaciones. Preguntas convergentes: Enfocadas en detalles. Buscan explicaciones y comparaciones. Preguntas divergentes: Apuntan a respuestas en como hipótesis o soluciones. Preguntas críticas: Indagan en opiniones, valores o creencias.

⁶³ El método y las preguntas de cada fase se encuentran en [anexos](#).

⁶⁴ El tipo de preguntas desglosadas se encuentra en [anexos](#).

⁶⁵ Ejemplos de preguntas se encuentran en [anexos](#).

Estrategias de Pensamiento Visual (Visual Thinking Strategies, 2019)	Metodología desarrollada por Abigail Housen y Philip Yenawine. Se trata de una entrevista no-dirigida en la que se muestra una obra de arte (o reproducción) a lxs estudiantes, para que comenten en voz alta sus pensamientos.	¿Qué está sucediendo en esta imagen? ¿Qué ves que te hace pensar/decir eso? ¿Qué más puedes/podemos encontrar?
Quests, Preguntas para entender, explorar, ver y pensar⁶⁶ (Davis, 1996)	Desarrollado tanto para el contexto escolar como el del museo, esta metodología parte del proyecto MUSE (Museums Uniting with Schools in Education) del Project Zero, de la Escuela de Educación de Harvard. Consiste en cinco cuestionarios ⁶⁷ que abordan las obras de arte a partir de un punto de acceso.	<u>Estético</u> : Cualidades de forma y aspectos sensoriales. <u>Experiencial</u> : Acciones y corporalidad <u>Lógico-cuantitativo</u> : Razonamiento deductivo o consideraciones numéricas <u>Narrativo</u> : Elementos asociados a la historia de un objeto o al contexto de quien lo elaboró o produjo <u>Filosófico</u> : Conceptos abstractos y reflexiones que responden a los porqués del objeto
Piensa en Arte (González, 2011)	Programa educativo de la Fundación Cisneros y la Colección Patricia Phelps de Cisneros; propuesto para el trabajo en el aula escolar. A través de una serie de preguntas ⁶⁸ , se promueve la observación, la interpretación, el razonamiento y la argumentación.	Preguntas clave: Inician el diálogo y motivan la formulación de sus ideas Preguntas que buscan evidencias visuales: Incentivan a fundamentar las interpretaciones Preguntas que profundizan: Amplían y relacionan Preguntas para el intercambio: Promueven la escucha Preguntas posteriores a la información contextual: Conectan las observaciones con lo dicho y aportado

Tabla 18. Tipos de preguntas: propuestas de indagación vinculadas a la educación artística, a la crítica de arte y a la interpretación

⁶⁶ En 2004, en México, como parte de “Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá”, CONACULTA editó una serie de cuadernos que utilizaba esta metodología y herramientas.

⁶⁷ Los cinco cuestionarios se encuentran en [anexos](#).

⁶⁸ Las preguntas se encuentran en [anexos](#).

C. Conversar

La conversación es un acto social que, en el museo, se convierte en un medio primario para construir significados y experiencias de forma compartida. En ella, prevalece la vulnerabilidad: De las tres acciones que menciono es quizá la más informal e imprevisible, pero que, igualmente, requiere una mediación no solo crítica sino empática.

Rika Burnham y Elliot Kai-Kee (2011) plantean que el uso precipitado de preguntas aleja a lxs visitantes de la experiencia. En su planteamiento del proceso interpretativo el objeto es el punto de partida y el fin⁶⁹, por lo que a partir de la observación y el inventario de elementos perceptibles es que se facilita la conversación⁷⁰. El diálogo al que invitan sucede en el fluir de sensaciones, opiniones, imaginaciones y cuestionamientos. Burnham y Kai-Kee abordan este ejercicio desde el *expertise* (la presencia de lxs docentes que conocen y saben sobre las especificidades de lo observado), pero de forma extendida el valor de esta propuesta puede convertirse en hacer a un lado la instrucción y prescripción por una exploración libre y conjunta.

En las mejores conversaciones, nadie es usado; la propiedad es compartida. Todxs se van con la sensación de que las ideas intercambiadas pertenecen a cada una de las personas presentes.

⁶⁹ Si bien como un ejercicio interpretativo resulta interesante, desde una práctica de mediación crítica, sería posible debatir y controvertir tal atención.

⁷⁰ Burnham y Kai-Kee (2011) plantean que el proceso interpretativo inicia al detenerse ante una obra, tomar tiempo para observarla e identificar lo que le rodea, alejarse de la vida diaria para adentrarse únicamente en ella. En la conversación entre educadorxs y estudiantes sugieren los siguientes pasos:

1. Realizar las primeras observaciones, permitirse tener pensamientos o cuestionamientos sobre la obra, sus elementos y/o contexto.
2. Escanear la obra como un todo, observar su superficie y concentrarse en los detalles.
3. Hacer pausas para reflexionar sobre los elementos que se observan y llaman la atención.
4. Considerar la relación del todo con sus partes y viceversa.
5. Relacionar las respuestas intelectuales y emocionales que están fuera de la obra, pero siempre regresar a ella.
6. Usar información histórica y contextual para profundizar y enriquecer la experiencia e incrementar el rango de posibilidades interpretativas.

Todxs se van respetando aquellxs que fueron parte de ese intercambio, haya un acuerdo o no.
(Brenson, 1998, pág. 37)

Escribir un texto en modo hablado o en un tono conversacional tiene todo que ver con la dimensión interaccional que desarrolla Ravelli (2006) en sus marcos de comunicación: En el intento de simular una conversación, los textos escritos utilizan preguntas e instrucciones, dando la apariencia de oportunidad de participación y retroalimentación, sin que ello suponga la resolución de la compleja relación de poder entre el museo y sus comunidades.

La tarea de lxs educadorxs será, entonces, superar el momento en sí (el tiempo sobre el que se habla, el tiempo en el que se escribe, con sus contextos, razones e intenciones, el tiempo en el que se lee y todas sus otras formas de vinculación) para identificar las relaciones sociales que forman el presente (Furo, 2011) y con ese entendimiento apuntar a otra posibilidad de futuro (Brenson, 1998).

Si bien hubo un tiempo en el que el aprendizaje en el museo se centraba en los objetos (Hooper-Greenhill, *The Educational Role of the Museum*, 2004; Burnham & Kai-Kee, 2011), el pensamiento actual pretende una práctica crítica que rete a la institución y construya infraestructuras alternativas que alberguen a las personas en sus luchas, en sus afinidades, en su agencia (Sternfeld, 2017). Narrar, preguntar, conversar desde la plataforma del museo habría de plantearse con el propósito de vivir con el conocimiento de que nuestra opinión y nuestra voz importan (Furo, 2011).



Figura 47. Ejemplo de [texto instruccional](#) que incluye preguntas y la posibilidad de una conversación a futuro.

Transformar los museos. A 50 años de la aventura de Santiago, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Museo Nacional de Antropología, Ciudad de México, 2022. Imagen de: Leticia Pérez Castellanos. Curaduría y textos de la exposición: Leticia Pérez Castellanos
Diseño: Julieta Rodríguez Medina

Texto de la imagen: UNA CÁPSULA DEL TIEMPO. Ahora es tu turno. Deja un mensaje para los públicos del futuro. ¿Cuál es la importancia de los museos para la sociedad contemporánea? No abriremos esta caja hasta dentro de 10 años. Comparte tu opinión en redes sociales #transformarlosmuseos

La hoja de sala es un documento que, generalmente, hace las veces de cédula portátil para uso dentro de salas o como folletos para llevar.

OBJETIVOS

- Aportar información sobre lo expuesto (objetos, procesos, discursos)
- Establecer vínculos entre las narrativas del museo y lxs visitantes
- Familiarizar al público con el lenguaje museográfico
- Alentar el diálogo y la reflexión sobre los contenidos

CONTENIDO

Nivel informativo	Resumen general Información contextual Detalles de imágenes, objetos o procesos
Nivel interpretativo	Descripción de procesos y/o conceptos evidentes Pistas sobre el criterio con el que se desarrolló Directrices hacia otros lenguajes
Nivel crítico	Conexiones a saberes y experiencias personales Preguntas como guías para la reflexión Otras estrategias de mediación
Nivel experiencial	Indicaciones de observación Propuesta de recorrido según criterios específicos Acciones a realizar



PENDIENTES

- ¿Es la información clara y breve?
- ¿Es afirmativa o crítica?
- ¿Aporta algo más de lo evidente?
- ¿Predispone a lxs lectorxs?
- ¿Reprende el proceso interpretativo personal?
- ¿Apunta los sesgos bajo la cual fue escrita?



Annette Messenger es una de las principales artistas europeas de las últimas tres décadas. En sus instalaciones utiliza fotografías, dibujos, tejidos, bordados y objetos que ella ha coleccionado.

El arte es un secreto, un epígrafe [...] No debemos mostrar mucho, divulgar o revelar todo. Debemos dar pequeñas pistas, incluso innecesarias. El arte es un secreto compartido entre el individuo y la colectividad. Annette Messenger

1943 Nació en Berck-sur-Mer, al norte de Francia

1962-1966 Estudió en la École des Arts Décoratifs de París

1973 Primera exposición individual, en el Städtische Galerie im Lenbachhaus, en Munich

1995 Los Angeles County Museum y el Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York organizaron su primer retrospectiva en América

2005 Ganó el premio "León de Oro" de la Bienal de Venecia, por la obra *Casino*

Annette Messenger dirige su trabajo hacia la construcción de la identidad; sus obras se desarrollan como una búsqueda, descubrimiento y conquista del ser, siempre renovándose y formándose. La actividad lúdica es la que posibilita la propuesta de cuestionamientos y reflexiones sobre uno mismo y los demás.

La estructura del juego (redes)

Uno de los principios de la obra de Messenger es que un individuo es menos cohesionado y coherente que las colecciones de objetos que abarcan impulsos y características diferentes. Entonces la suma de sujetos genera una inteligencia colectiva en red más significativa que un sólo sujeto (mente colmena).

Libertad y movimiento

Ensamblar, pegar, cambiar el orden de las cosas son acciones que la artista lleva a cabo para ofrecer la libertad de encontrar nuevas maneras de construir el mundo.

¿Nuestra idea de libertad involucra a otros?

Juegos de habilidades prácticas

Desarticular

Las acciones de unir, juntar y separar son clave en la práctica de Annette Messenger; para ella, los humanos son en sí mismos fragmentos, al igual que las palabras.

No es un hombre, no es una mujer. Es un humano, y es la gente. Tomo fotografías de la nariz de alguien, de la pierna de otra persona, y otras partes de otros, y entonces se vuelve una sola persona. Annette Messenger

En *Mes Trophées* (sala 6) Messenger muestra el cuerpo como fragmentos, y las marcas y trazos como sugerencias de un paisaje en el que el espectador puede construir su propia dirección.

¿Qué fragmentos de tí encuentras en las imágenes?

Coleccionar

Esta tendencia se encuentra en gran parte de la obra de Messenger: Junta y recopila objetos, imágenes, inquietudes y palabras; después, sistemáticamente los clasifica, los etiqueta y los cataloga.

Coleccionar es una manera de protección, una manera de pelear contra la muerte. Annette Messenger

Entre 1972 y 1974, Messenger construyó 56 álbumes, uno de ellos *Ma collection de châteaux* (sala 7).

¿Qué deseos quisieras guardar?

¿Es el juego una manera de construir el mundo?

Juego de roles

Proyectarse en un rol inaccesible representa un tipo de escape, necesario si queremos intentar modificar nuestra relación con el mundo. Messenger ha desarrollado múltiples personalidades, a quienes atribuye su trabajo: Annette Messenger "La mujer práctica", Annette Messenger "Coleccionista", Annette Messenger "Tramposa"...

Hacer arte es tomar posesión de una vida que no se llega a vivir. Annette Messenger

En *Les Effroyable Aventures d'Annette Messenger Truqueuse* (sala 7), la artista es una aventurera mítica que encuentra imágenes de actos violentos y tortuosos.

¿Somos capaces de salir del marco usual de nuestras definiciones y reinventar otras reglas?



Figura 48. Fragmento de hoja de sala dirigida a jóvenes y adultxs, *Annette Messenger*, Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey, México, 2010.

Texto: Nayeli Zepeda

Diseño: Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey

Dispositivos o alternativas: Ejemplos de materiales educativos

Albergadx en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), en la Ciudad de México, el proyecto artístico y educativo Las Brillantinas⁷¹ plantea espacios de mediación sobre otros modos de hablar, de intercambiar y colaborar. Indagando las alternativas de materiales que pueden generarse desde los museos, han conformado la Colección Brillantina, seis documentos realizados colectivamente (Las Brillantinas, s/f): plantillas de *stickers*, ilustraciones y reflexiones sobre las luchas feministas, la revisión del trabajo de artistas, revolucionarias y activistas, ejercicios de escritura y dibujo, todos trabajados con perspectiva de género y con la consigna de que compartir es cuidar y, ello, “también es un acto político” (Las Brillantinas, s/f).

¿Qué es lo que convencionalmente designamos “material educativo”? y ¿cómo es que producimos esos recursos desde las instituciones? Aunque, generalmente, son pensados en segundo plano⁷², los materiales educativos son discursos latentes y conscientes. Dirigidos a destinatarios “ideales”, la expectativa es que provean distintos niveles de información contextualización y vinculación entre las representaciones que resalta la institución, y el conocimiento y la experiencia personal.

Pero cuando las formas de comunicación y los procesos educativos apuntan a la atención de los muy variados roles del visitante (aliadx, cliente, usuarix, consumidorx, generadorx de contenidos, etcétera) y al valor de sus contribuciones, los materiales que solamente dictan información se vuelven

⁷¹ Parte de su trabajo puede encontrarse en Instagram: [@Brillantinas_MUAC](https://www.instagram.com/Brillantinas_MUAC).

⁷² Hay pocos ejemplos de ejercicios de mediación y materiales educativos planteados y desarrollados sin que la exposición sea el epicentro de la acción cultural y sin que sean actos meramente performáticos. Una de las buenas prácticas que puedo mencionar es el programa Hacer en lo cotidiano, curado por Beatriz Alonso en compañía de Pedagogías Invisibles para la Sala de arte Joven en Madrid en 2013. Y de una forma aún más expandida, son los experimentos que realizan Las Brillantinas, tanto en su espacio virtual como de forma presencial.

limitados (y obsoletos). Es, entonces, cuando proveer herramientas para la conversación, el juego, la participación, la colaboración, la duda y la diferentes formas de habitar el museo es ineludible para demostrar su valor y relevancia.

En esta sección comparto algunos materiales educativos que parten de las áreas de educación, se desarrollan bajo intenciones educativas o son propuestas de intercambio basado en la narración, la pregunta o la conversación. No se trata de una lista exhaustiva⁷³ ni de éxitos, sino de señales para superar el protocolo de la palabra a favor de lo que realmente sirve en el presente⁷⁴. A manera de *brillantina*, valdrá la pena retar estos puntos de partida para separarse de las categorías y los dispositivos que designan normativas y afirman el ejercicio de poder, y plantear otras articulaciones. Ésa será una auténtica práctica crítica.

⁷³ Faltarán ejemplos y el desarrollo de sus especificidades como los guiones de recorridos, las guías de reflexión, los folletos, los blogs, los sitios de Internet, los boletines, los gráficos comentados, las lecciones escolares, los discursos, los materiales de capacitación, entre tantos otros.

⁷⁴ Por ello, me refiero a aquellos medios que facilitan el intercambio y la conversación con el museo, desde aquello que hace sentido a cada persona (en sus razones, dimensiones y contextos).

En esta exposición las obras se desenvuelven en dos ambientes. En el primero, verás escenas de París del siglo XIX en lugares exteriores. En el segundo, verás imágenes de interiores o retratos íntimos. En este recorrido te invitamos a pasear por la sala, sentarte y observar las obras con calma. Descubre los diferentes temas que se van desarrollando. Te sugerimos algunas preguntas para reflexionar sobre las posibilidades del arte.



El placer y el orden
Orsay en el Munal

Figura 49. Mapa de sala cuyo recorrido se basa en la observación y la reflexión, a partir de preguntas y claves. *El placer y el orden*, Museo Nacional de Arte (MUNAL), Ciudad de México, 2012. Material de: Proyecto de Interpretación MUNAL, <https://www.munal.mx/micrositios/placeryorden/>

ESTOY AQUÍ POR PRIMERA VEZ.



Huang Zhen, Paisaje

Las obras en papel son sensibles a la luz y sólo pueden ser exhibidas durante períodos cortos. Los pergaminos como este paisaje chino nos invitan a explorar las intrincadas pinceladas y la perspectiva.

¿Hacia dónde se desvían tus ojos?



de la portada:

Jean-Léon Gérôme, Pollice Verso

Algunas de las mejores historias incluyen conflicto. Esta pintura nos transporta al medio del Coliseo en la Roma antigua. "Pollice Verso" significa "con el pulgar hacia abajo" en Latín.

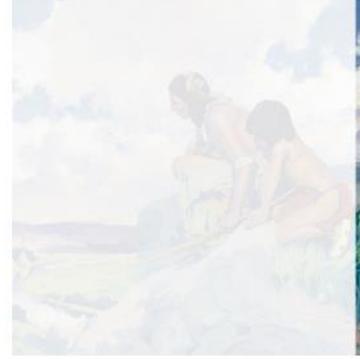
¿Cómo concluye esta historia?

Eanger Irving Couse, Acechando la presa

Imagina que estás compartiendo el mismo punto panorámico que las dos figuras en esta pintura.

¿Qué estás viendo?

¿Qué estás escuchando?



Yayoi Kusama Tú que estás siendo arrasado por una multitud de luciérnagas danzantes

Entra y contempla tu existencia.

Da ensueño, ¿o no?



Figura 50. Fragmento de "Estoy aquí por primera vez", de la serie de guías "I'm here"⁷⁵, Phoenix Art Museum, Phoenix, 2018. Material de: Área de Educación del Phoenix Art Museum, <https://phxart.org/>

Guía o itinerario

El propósito de las guías impresas es apoyar a lxs visitantes a realizar un recorrido por sí solxs. Se diseñan a partir de la generalidad del museo o de ejes temáticos específicos, y la mayoría de las veces para un grupo objetivo y dirección determinada. En ocasiones, simulan folletos para "público general".

- Tradicionalmente, las guías se diseñan con una gran carga informativa, dejando a un lado el proceso reflexivo y crítico.
- El reto de las guías es transferir estrategias de vinculación que permitan a lxs visitantes recorrer el espacio de forma autónoma y libre, pero cuya experiencia sea tan completa como si fuera en compañía de la mediación del museo.

⁷⁵ La segunda iteración de la serie. En 2016, siete personas del departamento de educación del Phoenix Art Museum se reunieron para hacer un sprint de diseño y desarrollo de contenidos. Gracias a las evaluaciones que ya habían realizado y al conocimiento de los públicos que mayormente visitan el museo, desarrollaron un primer prototipo en un solo día (C. Adame, comunicación personal, septiembre 1, 2017).

¡Eres un explorador/a!

Tu misión es **re-conocer** tu alrededor como por primera vez. Para ello, debes utilizar todos tus sentidos:



el **olfato** para percibir los aromas

el **tacto** para sentir las texturas



el **oído** para detectar los sonidos

el **gusto** para interpretar los sabores



y finalmente la **vista** con la cual podrás captar la luz de tu entorno.

Busca un lugar cómodo, escanea el código QR y cierra tus ojos apenas comiences a escuchar.



Costas de Pichilemu



Conoce más en www.audiomapa.org

¿Reconoces estos sonidos?

Imagina estar ahí... Describe la escena.

¿Cómo es la temperatura de ese lugar?

¿Hace calor? ¿Se siente el aire húmedo?

¿Hay sol? ¿Hay nubes?

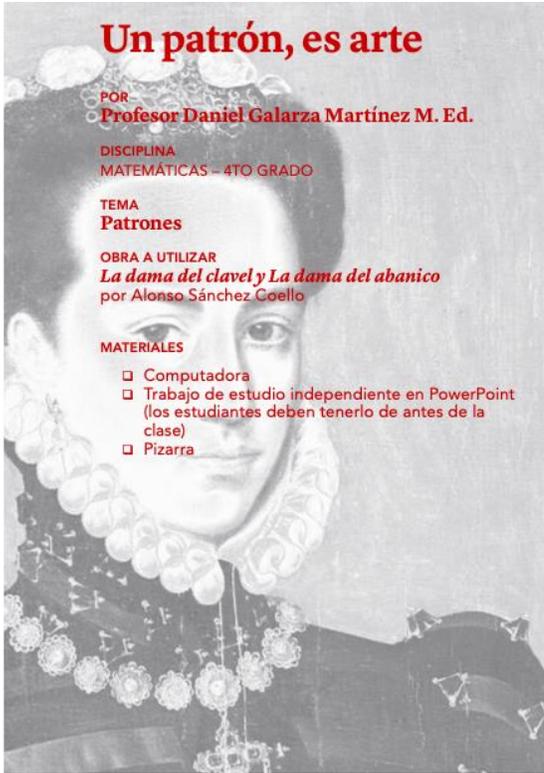


Figura 51. Fragmentos del cuadernillo “Explorando el mundo; El viaje del agua” dirigido a estudiantes de primaria, Museo del Agua, Universidad O’Higgins, Rancagua, 2021. Material de: Museo del Agua, <https://museodelagua.cl/cuadernillo-explorando-el-mundo-el-viaje-del-agua/>

Cuaderno de actividades

Como una versión de la guía o itinerario, el objetivo del cuaderno de actividades o de “pistas y juegos” incluyen al menos dos aspectos: El conceptual (pistas) y el participativo (acciones a realizar). Se diseñan tanto para recorrer el museo como para realizar actividades vinculadas a sus temáticas en casa o en la escuela.

- En ocasiones, al subestimar al público –especialmente, el infantil– hacen uso excesivo de actividades que no aportan a la experiencia en o con el museo.
- Se trata de una invitación al juego; por ello, es una oportunidad para experimentar con el género y el modo de los textos, así como la interacción y la retroalimentación requerida.
- En el museo, estos materiales promueven que lxs visitantes –especialmente niños y familias– que muchas veces no encuentran cómo estructurar sus recorridos, establezcan conexiones en grupo.



Un patrón, es arte

POR
Profesor Daniel Galarza Martínez M. Ed.

DISCIPLINA
MATEMÁTICAS – 4TO GRADO

TEMA
Patrones

OBRA A UTILIZAR
La dama del clavel y La dama del abanico
 por **Alonso Sánchez Coello**

MATERIALES

- Computadora
- Trabajo de estudio independiente en PowerPoint (los estudiantes deben tenerlo de antes de la clase)
- Pizarra

ESTÁNDARES Y EXPECTATIVAS

Álgebra, **APR 4.4.4:** Extiende y crea patrones de números, símbolos o figuras.

OBJETIVOS

- ❖ **Identificar, continuar y crear** patrones

INICIO

- ❖ Preguntar a los estudiantes si saben lo que es un patrón.
- ❖ Presentar ejemplos de patrones para llegar a una definición.

DESARROLLO

1. Trabajar Power Point interactivo en la computadora.
2. Se discutirá de forma grupal la parte del trabajo donde se presenta la conexión a la vida diaria, en especial la parte de los patrones numéricos.
 - ❖ Números naturales (1, 2, 3, 4, 5) Para conseguir el próximo término se suma 1 al número anterior.
 - ❖ pares (2, 4, 6, 8) Para conseguir el próximo término se suman 2 al número anterior.
 - ❖ cuadrados perfectos (1, 4, 9, 16, 25) Para conseguir el próximo término se suma el siguiente número impar.
 - $1 + 3 = 4$
 - $4 + 5 = 9$
 - $9 + 7 = 16$
 - $16 + 9 = 25$
 - por lo tanto $25 + 11 = 36$
3. Observar la obra La dama del clavel para discutir de forma

- grupal los patrones que se encuentran.
- ❖ El pedazo de tela que cubre el área de los brazos
 - ❖ Las argollas en los hombros. (argolla, espacio de tela negro, argolla)
 - ❖ Diadema en el pelo. (tela blanca, prenda, tela blanca, prenda)
 - ❖ Tela blanca en el cuello.
4. Después de la discusión, continuar el trabajo individual en el Power Point.

REFERENCIAS

- ❖ La dama del clavel, Alonso Sánchez Coello (1531 - 1588) Museo de arte de Ponce.
- ❖ La dama del abanico, Alonso Sánchez Coello (1531/32 - 1588) Museo del Prado.
- ❖ <http://tinyurl.com/7vd5mzz>
- ❖ <http://tinyurl.com/75s3995>
- ❖ <http://tinyurl.com/ykwj9ao>
- ❖ <http://tinyurl.com/ddvhw>

CIERRE

1. Una vez terminado el trabajo, presentar y explicar la prenda de ropa diseñada con los patrones.
2. Se repasará la definición de patrones.

RÚBRICA, EJERCICIO #1 Y #2

1. Identifica al menos dos patrones en el retrato y dibújalos en un papel.

Criterios	Excelente (4)	Muy Bueno (3)	Bueno (2)	Regular (1)	Pobre (0)
Identificar patrones					
Continuar el patrón					

2. Imagina que eres un diseñador, dibuja una prenda de vestir que presente algún patrón.

Criterios	Excelente (4)	Muy Bueno (3)	Bueno (2)	Regular (1)	Pobre (0)
Creación del patrón					
Explicación del trabajo					

Figura 52. Fragments de “Lecciones, ideas, proyectos y enseñanzas”, guía que contiene lecciones escritas por maestrxs para la exposición *Del Greco a Goya: Obras Maestras del Museo del Prado*, Museo de Arte de Ponce, Ponce, 2012. Material de: Museo de Arte de Ponce y la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: Centro de Investigaciones Educativas y Escuelas Laboratorio, <https://museoarteponce.org/>

PROBLEMA

Se dice a menudo que la historia se repite. Esto puede significar varias cosas: que hay una repetición fortuita de eventos; que hay ciclos de eventos compartidos; que la humanidad no aprende de sus errores pasados; o, más probablemente ya que ciertos intereses permanecen constantes, que la gente trata de lograr las mismas cosas una y otra vez.

La rutina diaria, el cepillarse los dientes y ponerse los calcetines, puede parecer como una repetición biográfica interminable. Visto como una repetición, el paso del tiempo podría parecer olas que rompen en la costa o una espiral en vez de una línea recta. Sin embargo las biografías y la historia normalmente son narradas como una progresión lineal.

PROYECTOS

- A** Haz un gráfico mostrando dos semanas, con los días en el eje horizontal y las horas en el eje vertical. Registra las actividades repetitivas durante dos semanas y dibuja las curvas correspondientes. Haz tu gráfico de una vida "ideal" ajustando las curvas.

PREGUNTAS

- 1** Una coincidencia es la repetición de un evento en ausencia de una causa común. ¿Cómo es posible que el azar produzca coincidencias?
- 2** ¿Crees que el azar es una forma del orden o viceversa?
- 3** ¿Cómo es posible que la gente descubra o invente la misma cosa al mismo tiempo en países distintos sin comunicarse el uno con el otro?

Figura 53. "¿Qué efectos tendría una estructura distinta del tiempo?", fragmento de la guía para maestrxs, sobre la exposición *Bajo el mismo sol*. El material se estructura a partir de problemas (ideas), proyectos (actividades o acciones) y preguntas (reflexiones). *Bajo el mismo sol. Arte de América Latina hoy*, Museo Júmex, Ciudad de México, 2014. Textos de: Luis Camnitzer, María del Carmen González y Sofía Quirós (Camnitzer, González, & Quirós, 2014)

Material para maestrxs

En estos materiales se presentan las distintas posibilidades que el museo ofrece a la educación en la escuela, antes y después de una visita, dentro y fuera del museo, y en el salón de clases. En el desarrollo del contenido se considera el nivel escolar, el contenido curricular, y las necesidades específicas del profesorado, con el objetivo de construir experiencias de aprendizaje entre maestrxs, estudiantes y museo.

- Muchos de los materiales para maestrxs asemejan lecciones de clase, cuyo lenguaje resulta convencional y poco específico a las habilidades –pensamiento crítico, empatía, imaginación– que puede promover el museo en los procesos de aprendizaje (tanto para maestrxs como para sus alumnxs).
- El diseño y desarrollo de contenidos es una oportunidad – muchas veces desaprovechada– para el trabajo colaborativo y compartido entre educadorxs y maestrxs.
- La visita –física o virtual– al museo significa vivir experiencias que no son posibles en el salón de clases. La integración de la escuela con el museo hace posible que lxs maestrxs y lxs estudiantes puedan acudir a estos espacios para observar, experimentar, indagar y aprender de otra manera.

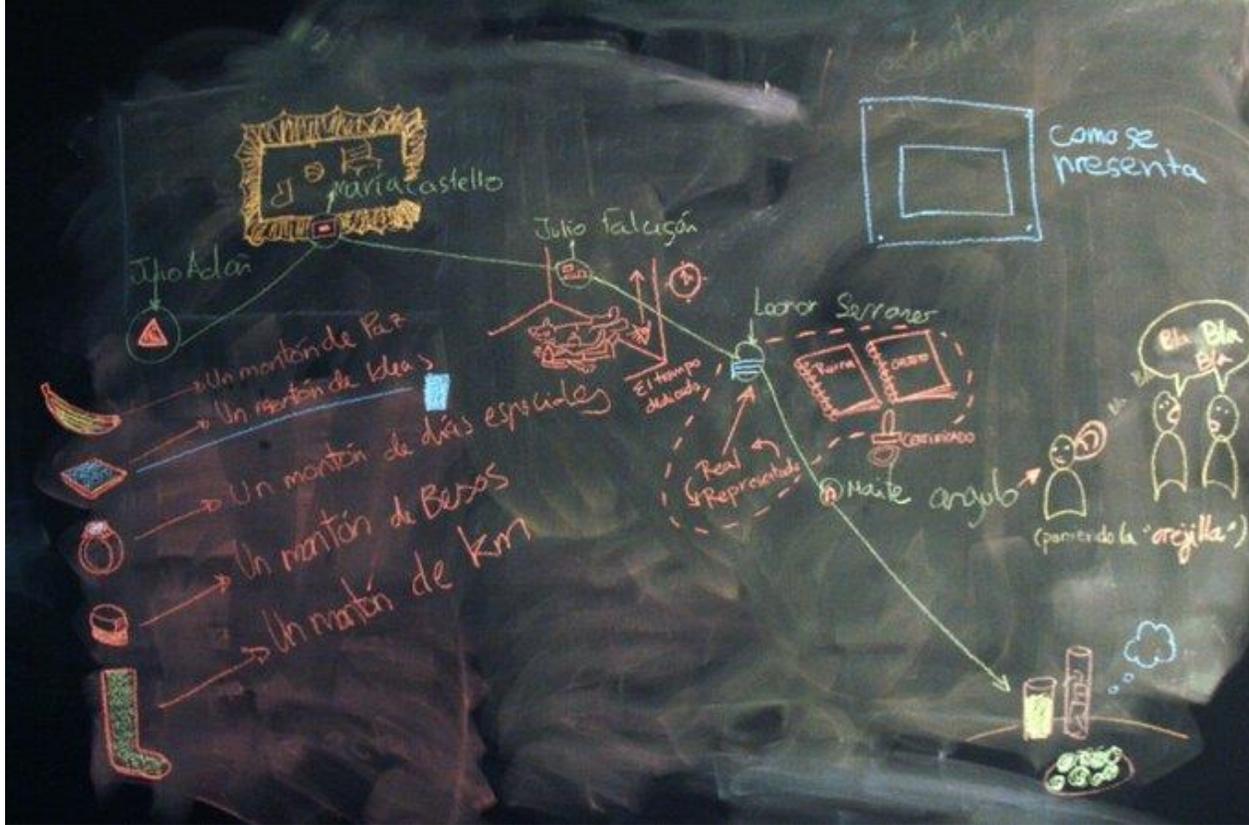
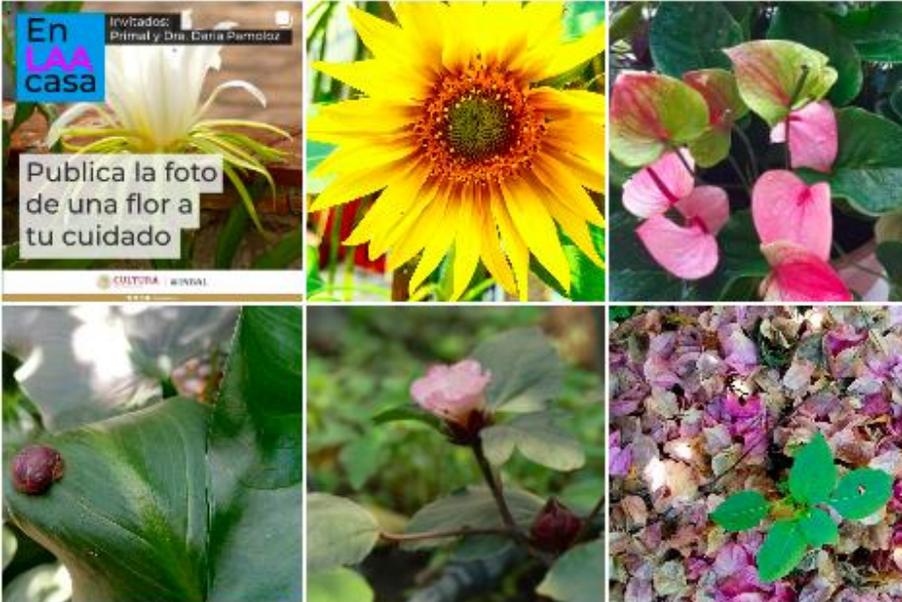


Figura 54. Ejemplo de registro de experiencias. Mapa creado a partir de la mediación (a cargo de Pedagogías Invisibles) por la exposición *Hacer en lo cotidiano*. HacerEnLoCotidiano [@hacer_cotidiano]. (2013, marzo 9). Esta tarde a las 18h30 hay visita guiada con @pinvisibles. Aún es posible apuntarse... [Imagen adjunta][Tweet]. Twitter. https://twitter.com/hacer_cotidiano/status/310361616258584577

Registro de experiencias

Este recurso se da en co-autoría entre visitantes y museo. Se resuelve a través de módulos en los que las personas responden, comentan, opinan sobre temas, frases incompletas o preguntas específicas. El registro puede pensarse como un tipo de evaluación participativa en la que tanto el museo como sus visitantes reflexionan sobre los contenidos y su experiencia, a la vez que fortalecen la comunicación entre ambos.

- ✘ El registro de experiencias tiene la posibilidad de ser una herramienta de evaluación. Sin embargo, ese valor se pierde frente a la simulación de una participación fugaz.
- ✘ Las preguntas no son la única manera de generar la participación. Y las palabras no son la única forma de responder.



En el pie de foto formula una pregunta y escríbela en tu post de la siguiente manera:

(Nombre de la flor) + (Pregunta)

ej. Alcatraz mío, ¿Volverá mi trabajo a ser el mismo pasada la contingencia?



Figura 55. #LeerUnJardin. Laboratorio Arte Alameda [artealameda] (2020, agosto 7).

#LeerUnJardin es una de las residencias digitales del programa #EnLAAcasa. @Primalstudio y la Dra. Pamoloz colaboran con LAA para convertir nuestras redes sociales en un centro de investigación y recepción de información sobre las plantas domesticas que se enriquece con tus aportaciones.

I N S T R U C C I O N E S

📷🌱1-Publica en Instagram la foto de una flor a tu cuidado

🗨️?2-En el pie de foto formula una pregunta y escríbela en tu post de la siguiente manera: (Nombre de la flor) + (Pregunta)

ej. 🌀Girasol mío, ¿volverá mi trabajo a ser el mismo pasada la contingencia?

#3-Acompaña tu foto con #EnLAAcasa #DariaPamoloz #LeerUnJardin para obtener tu respuesta 🗨️

Instagram, 2020, https://www.instagram.com/p/CDmaRcqjb_e/

Figura 56. Una respuesta de la Dra. Pamoloz. May [@may.mdlp] (2020, mayo 11).

[@may.mdlp] Suculenta 🐭 ¿Qué es lo que más te gusta cocinar? #leerunjardin #EnLAAcasa #Daria Palomoz

[@artealameda] La Doctora Pamaloz responde: "el espacio de reunión" 🗨️ Instagram, 2020,

<https://www.instagram.com/p/CAD8QsOntNV/>

Recursos en línea y redes sociales

A partir de 2020, la oferta educativa de los museos se presentó tanto de formas convencionales⁷⁶ –e incluso tradicionalmente escolares– como alternativas⁷⁷, algunas ya antes probadas por algunos espacios, otras como una novedad frente al cierre temporal de los edificios.

No todas las plataformas en línea son iguales: El sitio de Internet de un museo, el blog, Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, TikTok y demás redes sociales, tienen propósitos y estrategias específicas a sus narrativas, lenguajes y público. Entender, analizar y emplear las particularidades de cada una de éstas, permite establecer relaciones multidireccionales entre el museo, otras instituciones y organizaciones, y entre lxs usuarixs. Lo deseable sería que los recursos en línea– todo ello asumido en las políticas y estrategias del museo– sean tan específicos en su dirección y objetivos como sea posible, de tal manera que puedan usarse de forma intuitiva. En este sentido, los textos acompañan y representan, pero no hay tanto que puedan hacer para resolver la falta de estructura de las herramientas y el poco entendimiento de cómo se emplean.

- ✘ Hace falta reimaginar las posibilidades de comunicación, educación y mediación de estos recursos: diferenciar los soportes y las salidas de contenido, los tipos de interacción y la retroalimentación esperada. Simular procesos que suceden físicamente en el edificio del museo no siempre es adecuado para procesos eficientes y/o significativos.
- ✘ Muchos de los textos desarrollados para la comunicación en línea abordan los contenidos de dos formas: en términos académicos complejos o subestimando a lxs lectorxs. Alcanzar a las personas donde están se trata de establecer lenguajes comunes.

⁷⁶ Documentos digitales para imprimir como rompecabezas, sopa de letras, plantillas para colorear; pruebas de conocimientos; ejercicios en los que el museo se siguió planteando como autoridad (algunas propuestas de podcasts).

⁷⁷ Invitaciones a redescubrir los lugares que habitamos o los espacios fuera de casa, conversaciones abiertas a la participación, actividades responsivas, y también el silencio y la pausa.

- Aunque ya hay esfuerzos y estudios sobre el uso, recepción e impacto de las redes sociales en las organizaciones culturales, habrá que seguir evaluando y valorando las respuestas y la retroalimentación de lxs usuarixs.
- Las herramientas de las redes sociales (como el uso de subtítulos, la edición en video, las encuestas cortas, etcétera) permiten otras formas de acceso y vinculación.
- El aspecto educativo es esencial en un plan digital integral.
- Los recursos en línea son ideales para experimentar con los formatos, los textos y sus distintas dimensiones. Y esto puede hacerse de la mano de lxs usuarixs de forma casi inmediata.

Audioguía

Las audioguías son recursos que permiten que el museo “hable” y se dirija al público a través de su propia voz. Aunque parten de un guion escrito, no se diseñan como una versión hablada de las guías o itinerarios impresos, sino como un recurso que requiere especificidades de lenguaje, tono y retroalimentación.

- Algunas audioguías utilizan plataformas tecnológicas que permiten mayor interacción y dotan a lxs usuarixs de capacidad de decisión; sin embargo, la manera tradicional, no incluye muchas opciones de acción (más allá de detener, pausar, adelantar o repetir).
- Son otro medio de acceso a los contenidos.
- Puede ser una experiencia sumamente personal, al hacer posible que lxs usuarixs de las audioguías se adentren en una burbuja de información que solamente escuchan de forma individual,

Evaluar es más que contar palabras

“Una señal de un proyecto exitoso es que, a menudo, inspira a abordar otros proyectos y a aplicar las habilidades que se han aprendido de una nueva manera.”

(Grey, Gardom, & Booth, 2006)

Pocos son los estudios⁷⁸ sobre los recursos interpretativos de una exposición como el realizado por Ana Rosas Mantecón y Graciela Schmilchuck (2006): Además de evaluar la ubicación, la iluminación, el formato, la extensión, la claridad del contenido de los textos, y –en el caso de las cédulas portátiles– el uso de imágenes, definieron una tipificación de lectorxs en el contexto museal. En su caso, no se trató de medir la densidad léxica, de contar palabras o párrafos, o de calificar la precisión de los términos, sino de reconocer los vínculos entre museo y públicos vía los materiales y dispositivos de comunicación. Estudiar los textos, entonces, es profundizar en las relaciones que se establecen a partir de ellos (Ravelli, 2006).

¿Cómo evaluar si un texto es comprensible?, ¿cómo saber si permite establecer relaciones?, ¿cómo evaluar la multiplicación de sentido a partir del contenido y el diseño?, ¿cómo valorar el proceso? En esta sección, planteo dos recursos de evaluación, el análisis de legibilidad y la relación escrito-visual; además de resumir el proceso de revisión de textos del *Oakland Museum of California* (OMCA).

Experimentar, probar, comprobar y documentar deberían ser acciones sostenidas. Pienso este cuaderno no como una lista de recomendaciones, sino de posibilidades. Y éstas suceden siempre que hacemos el ejercicio de reflexionar sobre nuestra práctica, dejar que las faltas y los errores sucedan y encontrar otros relatos por los cuales entendernos. De eso se trata el estudio y la evaluación.

⁷⁸ No solamente en México, sino en el mundo.

¿Cómo evaluar si un texto es comprensible?: Análisis de legibilidad⁷⁹

“Observando cómo leen lxs visitantes a los museos –generalmente con poca luz, mientras están parados, y en un ambiente ruidoso y con distracciones– [Ekarv] reconoció las dificultades de concentración y comprensión similares a las que experimentan personas con bajo nivel de alfabetización.”

(Gilmore & Sabine, 1999)

En el intento por evaluar la legibilidad se han propuesto distintas herramientas de medición que consideran elementos como: el esquema lógico, la estructura sintáctica, el grado de abstracción, a la familiaridad del vocabulario, la extensión de las palabras y de las frases (Szigriszt Pazos, 1993). Kathy Danielson (1987) ubica uno de estos primeros esfuerzos en 1928 a cargo de Carleton Washburne y Mabel Vogel, quienes al relacionar gustos y habilidades, ubicaron el grado escolar de materiales de lectura para niñxs. Encontraron cuatro índices relevantes en la colocación de grados: número de palabras, número de palabras desconocidas o nuevas, número de oraciones simples, y número de preposiciones.

Existen decenas de métricas de legibilidad, en la que expertxs y académicxs han intentado precisar los resultados a partir del conteo de palabras, oraciones y párrafos. Pero existen otros factores⁸⁰ que pueden también aportar a la legibilidad de un texto. En 2018, Jorge Morato, Sonia Sánchez-Cuadrado y Paolo Gimmelli (2018) elaboraron un estudio de caso a partir de cuatro museos de Madrid y dos de Barcelona para examinar los indicadores de comprensibilidad de

⁷⁹ Considerando las definiciones de Ravelli (2006) sobre legibilidad tipográfica como aquella que permite que un texto sea leído y legibilidad lingüística que facilita que el texto sea entendido.

⁸⁰ Algunos de estos factores son (Morato, Sánchez-Cuadrado, & Gimelli, 2018):

- Lenguaje morfológico: conectores causales, acrónimos y abreviaturas, adjetivos, nombres propios, símbolos, notaciones especializadas, sustantivos, frecuencias de verbos.
- Lenguaje sintáctico: simplicidad sintáctica y número de palabras en las unidades sintácticas.
- Lenguaje léxico-semántico: acepciones del término, dispersión de palabras de dominio, familiaridad, conceptos abstractos, tecnicismos.
- Lenguaje pragmático: frecuencia de términos, coherencia entre frases.

sus textos. Este estudio comprendió tres fases:

1. Recogida de datos relativos a métricas de comprensibilidad clásicas (número de palabras, número de oraciones, número de sílabas, media de caracteres por palabras). Para ello, se procesaron 50 textos en el sitio Legible.es.
2. Test de comprensibilidad a siete personas de más de 35 años con formación académica universitaria. Realizado a partir de entrevistas y la solicitud de un resumen en el que identificaron y elaboraron sobre la idea principal⁸¹.
3. Recopilación de datos de indicadores de carácter lingüístico (número de oraciones, palabras, párrafos, palabras compuestas, longitud de oraciones, adjetivos, adverbios, verbos condicionales, subjuntivos, nombres propios, pronombres personales y sustantivos). Se procesaron los mismos 50 textos en FreeLing, herramienta de procesamiento de lenguaje natural.

La comprensión lectora responde a distintas variables que no son consideradas en las ecuaciones y análisis automáticos: desde las características propias del texto como su organización, cohesión y formato hasta aquellas que afectan la recepción como el interés, el conocimiento previo, la motivación, las circunstancias, la variabilidad de los niveles de lectura, etcétera (Danielson, 1987; Morato, Sánchez-Cuadrado, & Gimelli, 2018). Evaluar la complejidad no es lo mismo que validar su efectividad: Si bien estos métodos, en su mayoría fórmulas matemáticas⁸², no deberían ser usados rigurosamente, son una referencia útil para entender la dificultad de lectura y precisar los contenidos.

⁸¹ Una herramienta valiosa en este tipo de ejercicios es el mapa de significado personal (Personal Meaning Map o PMM) que es más accesible en las respuestas que solicita frente a la formalidad de un resumen.

⁸² Un ejemplo de estas ecuaciones es la “Fórmula de la Perspicuidad”, desarrollada por Francisco Szigriszt Pazos (1993) como una adaptación y simplificación a la estructura de la lengua española de la “Facilidad de Lectura” (Reading Ease Formula o RES) de Rudolf Flesch. La perspicuidad (P), es decir, el grado de claridad y el estilo inteligible se calcula a partir del total de sílabas (s), la cantidad de palabras (p) y el número de frases (f).

$$P = 206.835 - \frac{62.3s}{p} - \frac{p}{f}$$

Texto o dirección web (URL):

los procesos educativos contruidos en el museo.

La lectura es una práctica consciente que es en tanto educativa como política y creadora (Freire, 1984). Por ello, si la escritura de textos de museos no se trata de desbordarse, de apuntar a establecer las condiciones para que la especulación, la contradicción y la asociación afectiva y crítica coexistan, entonces hay que evitarla.

✕ Borrar
Analizar

Legibilidad del texto		
índice	valor	dificultad
Fernández Huerta	55.88	algo difícil
Gutiérrez	38.04	normal
Szigriszt-Pazos	50.95	normal
INFLESZ	50.95	algo difícil
legibilidad μ	42.23	difícil

Más cálculos:

- Nivel de grado (Crawford): 6.3 (años de escuela necesarios para entenderlo).
- Tiempo estimado de lectura: 3.8 minuto(s)

Figura 57. Análisis de legibilidad de borrador de “El rol educativo: Desbordar la escritura” que se encuentra en este cuaderno. Realizado en Legible.es (Legible, s.f.) y cuyos indicadores son considerados por Morato, Sánchez- Cuadrado y Gimmelli (2018) como clásicas.

curadorxs o lxs escritorxs, quienes vislumbran y r controvertidas o escondidas son lxs educadorxs.

Para los textos –cédulas y señalética– generados tanto con lxs curadorxs y educadorxs del museo y un consejo conformado por expertxs, visitantes a Entre sus acciones consistieron en: descartar la je expuestos, incluir otras voces, agregar imágenes pues eran muchas personas y equipos que exami vista (Oakland Museum of California, 2010).

Los esfuerzos de transformación en el *Oakland M* más amplio al museo que la generación de mater de espacios en los que la colaboración generó nu relacionarse con los públicos, rompiendo con la ii

Comprender no es repetir ni memorizar, sino la r Wolfgang Iser plantea que una obra literaria no s sino reside entre ambas partes, en la confrontaci expectativas frustradas y las ilusiones rotas (Man la lectura va cobrando sentido. Precisamente en i desenvolverse– los procesos educativos construi

La lectura es una práctica consciente que es en ta (Freire, 1984). Por ello, si la escritura de textos de apuntar a establecer las condiciones para que la i afectiva y crítica coexistan, entonces hay que evit

Editor Score
56%

Corrections	
Spelling	33
Grammar	2

Refinements	
Clarity	<input checked="" type="checkbox"/>
Conciseness	<input checked="" type="checkbox"/>
Formality ES	<input checked="" type="checkbox"/>
Punctuation Conventions EN	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulary	1

Similarity

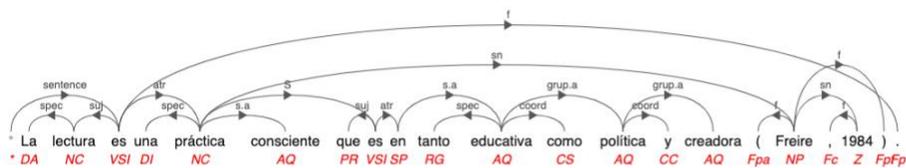
¶ 0% of your text is similar to online sources.

Figura 58. Análisis de legibilidad de borrador de “El rol educativo: Desbordar la escritura” que se encuentra en este cuaderno. Realizado a través de la herramienta Editor, de Microsoft Word⁸³.

⁸³ Microsoft Word emplea la RES, en cuya escala este puntaje se considera algo difícil de leer, por lo que podría ser accesible para personas en edad preparatoria en adelante. Más información sobre el uso de este recurso en Word: https://bit.ly/readability_MSFT_tm23.

Sentence 4

La lectura es una práctica consciente que es en tanto educativa como política y creadora (Freire , 1984)
 el lectura ser uno una práctica consciente que es en tanto educativo como político y creador (Freire , 1984
 DA0FS0 NCF5000 VSIP350 DIOFS0 NCF5000 AQ0CS00 PROCN00 ser VSIP350 SP RG AQ0FS00 CS AQ0FS00 CC AQ0FS00 Fpa NP00SP0 Fc Z



CONLL format

1	La	el	DA0FS0	DA	--	--	2	spec	--	
2	lectura	lectura	NCF5000	NC	--	--	3	suj	--	
3	es	ser	VSIP350	VSI	--	--	0	sentence	--	
4	una	uno	DIOFS0	DI	--	--	5	spec	--	
5	práctica	práctica	NCF5000	NC	--	--	3	atr	--	
6	consciente	consciente	AQ0CS00	AQ	--	--	5	s.a	--	
7	que	que	PROCN00	PR	--	--	8	suj	--	
8	es	ser	VSIP350	VSI	--	--	5	S	--	
9	en	en	SP	SP	--	--	8	atr	--	
10	tanto	tanto	RG	RG	--	--	11	spec	--	
11	educativa	educativo	AQ0FS00	AQ	--	--	9	s.a	--	
12	como	como	CS	CS	--	--	11	coord	--	
13	política	político	AQ0FS00	AQ	--	--	11	grup.a	--	
14	y	y	CC	CC	--	--	13	coord	--	
15	creadora	creador	AQ0FS00	AQ	--	--	13	grup.a	--	
16	((Fpa	Fpa	--	--	17	f	--	
17	Freire	freire	NP00SP0	NP	--	--	B-PER	5	sn	--

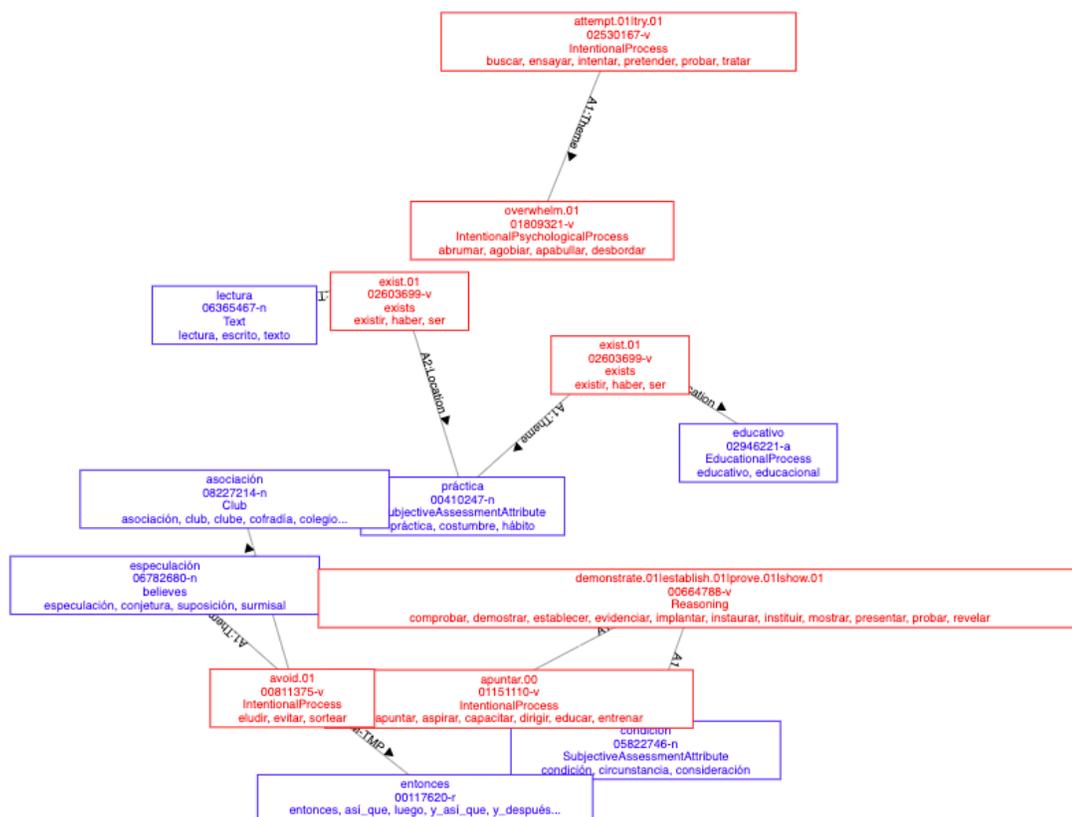


Figura 59. Fragmentos del análisis de términos lingüísticos de una oración del borrador de “El rol educativo: Desbordar la escritura” que se encuentra en este cuaderno. Realizado en el demo de FreeLing (FreeLing 4.2, s.f.)

¿Cómo evaluar la relación contenido-diseño?:

Evaluación escrito-visual

Cuando se trata de desarrollar textos accesibles que amplíen las posibilidades de comprensión e interacción, contenido y diseño no pueden separarse. En palabras de Daniel Jacobi y Marie Sylvie-Poli (1995), “un texto no solamente está destinado a ser leído, sino, primero, a ser visto”, depende entonces tanto de elementos lingüísticos como visuales.

Los textos de museos son multimodales, es decir, construyen su significado a partir de distintos recursos semióticos. Además de los organizacionales (estructura, tema, complejidad), interaccionales (funciones, tono, modo, etcétera) y representacionales (taxonomías, roles, circunstancias), la ubicación, el recorrido, los gráficos, los efectos, la orientación, todos ellos medios que parten del diseño, multiplican su sentido⁸⁴ (Ravelli, 2006).

Para analizar tanto el sistema escrito como el visual, adaptada de la evaluación propuesta en *Text in the exhibition medium* (Blais, 1995)⁸⁵, la [siguiente tabla](#) valora el contenido, diseño y ubicación de cada tipo de cédula. El puntaje que se sugiere es del 1 al 4, siendo 1 malo, 2 aceptable, 3 bien y 4 excelente.

⁸⁴ Ravelli (2006) define a esta co-coordinación de distintos sistemas semióticos como intersimiosis.

⁸⁵ He hecho pocas adiciones para precisar su relación con conceptos vistos en este cuaderno.

Criterio	Tipo de cédula ⁸⁶											
	Título	Introdutoria	Sección	Temática	Sub-temática	Portátil	Técnica	De objeto	De grupo	De cierre	Cita	Instrucciones
Contenido												
Consecución de los objetivos de comunicación												
Naturaleza de la información vs. tipo de texto y cédula												
Nivel de información vs. tipo de texto y cédula												
Claridad del mensaje												
Balance del mensaje con relación al texto en conjunto												
Balance en el lenguaje ⁸⁷												
Redundancia												
Ambigüedad léxica												
Extensión de oraciones												
Extensión del texto vs. tiempo de lectura												
Relevancia de los títulos												
Coherencia entre párrafos												
Relevancia del género del texto												
Análisis de legibilidad												
Diseño												
Selección de tipo de letra												
Tamaño de letra												
Longitud de línea												

⁸⁶ Los tipos de cédulas son los que aparecen en el [sistema cedulario propuesto](#), pero pueden especificarse y modificarse como sean necesario.

⁸⁷ Una nota del personal del Oakland Museum of California (OMCA): "...sí, es estupendo contar con lenguaje accesible, pero también existe un beneficio al usar lenguaje especializado. A veces una palabra técnica o un concepto nuevo es un regalo porque puede darte otra manera de entender lo que estás viendo y conectarlo con otros conceptos." (Henry & McLean, 2010)

Interlineado														
Color de letra														
Contraste contenido-fondo														
Legibilidad tipográfica														
Balance texto-imagen (si aplica)														
Tipo de soporte														
Calidad de impresión														
Efectividad en la jerarquización y estructura visual del contenido														
Balance de proporciones														
Ubicación														
Integración del texto en el itinerario total														
Naturaleza del texto con relación al tema (informa, analiza, discute, resume, etcétera.)														
Calidad de iluminación														
Ubicación del texto														
Altura del texto y/o su soporte														
Facilidad con la que los visitantes ven el texto														
Proximidad entre el texto y el objeto														
Comodidad del visitante al leer (distancia y ángulo de lectura)														
Efecto general														
Atracción														
Facilidad de retención														

Tabla 19. Tabla de evaluación escrito-visual, adaptada de (Blais, Text in the exhibition medium, 1995).

¿Cómo valorar el proceso?

Si la evaluación es sistémica, no solamente valora el cumplimiento de objetivos y la eficiencia de los programas, sino que es una fuente conocimiento en la contextualización de nuestra práctica, y en la planificación, investigación y desarrollo de la experiencia del museo en sus múltiples maneras⁸⁸. Y es que en el estudio de los textos también es necesario valorar los procesos.

Al replantear sus textos en la Galería de Arte, el *Oakland Museum of California* (OMCA) tenía como propósito acercar a un amplio y diverso rango de personas a la conversación con lxs artistas y lxs curadorxs de las exposiciones (Henry & McLean, 2010). Recuperaron estudios de 2003 sobre las cédulas de la Galería y, en 2006, el área curatorial realizó las primeras versiones del sistema cedulario⁸⁹ y del contenido. Un año después, acudieron a los consejos consultivos de la comunidad y a expertxs en estudios de públicos para determinar la estrategia de comunicación y articular los lineamientos de escritura a partir de las preguntas de lxs visitantes. Realizaron encuestas y grupos focales para contar con los

⁸⁸ La cantidad de visitantes, el tiempo de estancia, los objetivos conseguidos, las evidencias basadas en datos, los cuestionarios, los libros de visita y otros registros “informales”, las entrevistas, las observaciones, las conversaciones, todo ello sirve para construir el relato entre públicos y museo (Grey, Gardom, & Booth, 2006). Pero éste no es el único vínculo ni mediación que existe ahí, sino que las posibilidades de la evaluación incluyen el universo de experiencias que suceden y emergen en el museo, del personal, de otrxs expertxs, públicos, comunidades, grupos alrededor, etcétera.

⁸⁹ El sistema cedulario se planteó a partir de seis tipos de cédulas (Henry & McLean, 2010):

1. Paneles A: Organizan los temas y son escritos por lxs curadorxs.
2. Paneles B: introducen a lxs visitantes a las conexiones temáticas (hace las veces de una cédula sub-temática); también escritos por lxs curadorxs.
3. Paneles C: Hacen conexiones entre grupos de objetos; escritos por el artista Jaime Cortez, cuyos proyectos tienen sus raíces en la comunidad.
4. Paneles D: Textos extendidos sobre obras específicas, incluyen contexto histórico, proceso creativo y la perspectiva del artista; también escritos por Jaime Cortez.
5. Paneles E: Aportan información de identificación por objeto; escritos por lxs curadorxs y asistentes de exposición.
6. Burbujas: Escritas en primera persona y firmadas por lxs autorxs de los diferentes paneles, aportan una perspectiva personal. También se invitó a expertxs en otras disciplinas a comentar los objetos.

comentarios de lxs lectorxs y, sobre todo, identificar términos problemáticos que, en principio, se daban por entendidos.

La mayor parte de este análisis y de las revisiones fue realizado por el departamento educativo del OMCA, con contribuciones de lxs curadorxs del museo. Además de ese trabajo interno, se convocó a mesas de discusión sobre el lenguaje, y Beverly Serrell impartió una serie de talleres sobre “la gran idea”, lo que definiría los textos de las cédulas en 2008. Un año antes de la inauguración de la nueva Galería, se contaba con 14 escritorxs, 2 editorxs y un equipo de revisión que incluía una persona consultora, 4 educadorxs y 5 curadorxs (Henry & McLean, 2010).

Si algo fue evidente en el desarrollo del material escrito es que, para responder de forma relevante a las preguntas e inquietudes de lxs visitantes, es necesaria la investigación, la creatividad y la flexibilidad⁹⁰; solamente así se puede construir un proceso en el que las cédulas de una exposición sean herramientas dinámicas y multidimensionales.

...la evaluación es contextual: sucede en un escenario. Es una tarea realizada en el servicio de un marco organizacional más grande [...] la evaluación es política. El tipo de preguntas hechas, la clasificación de la información determinada como útil, los medios que se usan para obtener datos, la manera en la que la información es organizada y presentada depende de los puntos de vista de quienes llevan a cabo y dirigen la evaluación. (Hein, 2004, pág. 308)

⁹⁰ Dina Fisman (2012) dice que no es factible escribir un texto perfecto y que el ejercicio de escritura nunca termina. Ésa es la posibilidad del museo y sus textos.

Quizá en el transcurso de nuestro ejercicio de escritura es también productivo echar las predisposiciones técnicas, las plantillas de rúbricas y los estándares restrictivos por la borda, romper las reglas institucionales (Schaffner, 2006), y volver a empezar desde la intención del cuidado, la escucha y la responsabilidad. No por nada el informe del trabajo que se realizó en el OMCA fue titulado *How Visitors Changed our Museum* (cómo lxs visitantes cambiaron nuestro museo).

DEAR ART GALLERY/MUSEUM...

Your label for _____ needs improvement.

Currently, it is:

- Racist
- Colonialist/Imperialist
- Classist
- Homophobic
- Sexist
- Trans-Erasing
- Gender Essentialist
- Ableist
- Totally Impenetrable

ADDITIONAL COMMENTS:

I'm sure you didn't think this through.

Figura 60. *Dear Art Gallery* (Querida galería de arte), Alice Procter, <https://www.theexhibitionist.org/>

Trad.: Querida galería de arte/museo... Tu cédula sobre _____ necesita mejorar. Actualmente, es:
 Racista Colonialista/Imperialista Clasista Homofóbica Sexista Borrado Trans Esencialista de género Capacitista Totalmente Impenetrable | Comentarios adicionales _____ Estoy segurx que no pensaste esto bien.

Postludio:

Renunciar al poder, retar la autoridad

Las palabras que usamos importan, más por las pérdidas, por las heridas que omiten, por los silencios que dejan, por lo que nos hacen recuperar, por nuestros anhelos. Cuando las personas cuentan sus propias historias, cuando las escuchamos, cuando las honramos y respetamos, cuando lo que es solamente nuestro no es lo único que importa, compartimos sentido, liberamos razones. El lenguaje repara y perpetúa, enreda enunciaciones y modos, el político, el público, el que prevalece, ese que es tan injusto como susceptible. Y es que hay que apuntarlo, no como una forma de grabar palabras, sino en lista, en melodía, como una coreografía, en la práctica consciente, como oposición y comunión. Que al escribir se renuncie al poder, a los argumentos cerrados y centrados, a los procesos perfectos, al control del acceso, a la complicidad en los sistemas de opresión. Que al leer se rete a la autoridad impuesta, emerjan las dudas, se incendien los puentes, se abran pasadizos, que se encuentre más de una salida de emergencia. Renunciar al poder, retar la autoridad, desde las palabras, las representaciones, las interacciones, las estructuras; y que, en la confesión de nuestras vulnerabilidades, el alboroto sea por todas las voces.

*Esta reflexión parte de los textos de (Cohen & El-Amin, 2022; Coxall, Museum text as mediated message, 1999; Coxall, 'Whose story is it anyway?' Language and Museums, 2000; Furo, 2011; Hein, 2004; hooks, Writing Beyond Race. Living Theory and Practice, 2013; Kinsley, Middleton, & Moore, 2016; Roberts, 1997)

Referencias

La lista de referencias es muy extensa (aprox. 10 cuartillas). Si quieres recibirla en tu correo, escribe a nayeli.zepeda@gmail.com con una nota detallada sobre cómo planeas usar ese material. Esto también me sirve para conocerles y registrar las formas en las que se usa este cuaderno.

Anexos

Exploración Estética

Definiciones		Exploración Estética: Sensorial, formal, expresiva y técnica	
Tipos de preguntas	Pistas	Inductivas	Preguntas que llevan a estar de acuerdo o en desacuerdo
		Términos paralelos	Preguntas que solicitan más información sobre un tema
		Términos citados	Preguntas que esperan una respuesta estructurada
		Términos excluidos	Preguntas que señalan qué no incluir en las respuestas
		Interrogaciones directas	Preguntas cuyas respuestas están en términos de tiempo, razones, personas y número
	Información-Proceso	Sí/no	Preguntas cuya respuesta es sí o no
		Selección	Preguntas para elegir entre alternativas
		Construcción	Preguntas cuya respuesta es construida individualmente
	Producción	Productiva	Preguntas para producir información propia
		Reproductiva	Preguntas para reproducir información obtenida anteriormente

Tabla 20. Tipos de preguntas y definiciones. Adaptado de: (Hewett, 1985)

Preguntas de interpretación

<p>Preguntas de memoria</p>	<p>Estas preguntas buscan una sola respuesta correcta. Requieren datos, recuerdos precisos, descripciones basadas en hechos. Muchas veces, la respuesta puede estar dada por una sola palabra o frase.</p>	<p>¿Qué es esto? ¿De qué está hecho? ¿Cuántos...? Nombra...</p>
<p>Preguntas convergentes</p>	<p>Aunque no buscan una sola respuesta correcta, sí se espera la más adecuada. Indaga en elementos específicos ya conocidos. Requiere explicaciones, comparaciones o interrelaciones.</p>	<p>¿Qué hace esto? ¿Cómo esto se compara con aquello? ¿Cuál es la función de este objeto?</p>
<p>Preguntas divergentes</p>	<p>Las respuestas pueden ser varias, resultado de la imaginación, de la formulación de hipótesis y de la habilidad de resolver problemas.</p>	<p>¿Cuántas maneras podemos encontrar para...? Imagina que... ¿Cómo se podría mejorar este proceso? ¿Qué nos dice el objeto de la sociedad en la que se creó?</p>
<p>Preguntas críticas</p>	<p>Estas preguntas buscan respuestas personales, puede ser una opinión o una creencia. Requieren selección, evaluación y evidencia para defender lo dicho.</p>	<p>¿Qué piensas de...? ¿Estás de acuerdo con...? ¿Cuál es tu reacción a esto?</p>

Tabla 21. Preguntas de interpretación, según Alison Grinder y Sue McCoy. Adaptado de: (Durbin, 1999)

Método Feldman de Crítica de Arte

<p>Descripción de lo que se ve (elementos y materiales)</p>	<p>Describir las cualidades visuales y literales. Las respuestas involucran la reproducción de hechos, fórmulas, definiciones o cualquier contenido que se recuerde (dónde, quién y cuándo).</p>	<p>Describe lo que ves en esta obra de arte (objetos, espacios, colores). ¿De qué está hecha la obra? ¿Cómo fue hecha? Clasifica los elementos que ves (tipos de líneas, formas, texturas).</p>
<p>Análisis de relaciones entre elementos descritos</p>	<p>Comparar elementos (tamaño, formas, colores, volumen) e identificar relaciones e interacciones</p>	<p>¿Qué relación tienen los elementos observados? ¿Cuál es el elemento central? Encuentra ejemplos de repetición, ritmo, perspectiva.</p>
<p>Interpretación sobre una idea o concepto que dé unidad a los elementos analizados</p>	<p>Proponer posibles significados basados en evidencias.</p>	<p>¿Qué está sucediendo en esta obra? ¿La obra tiene un tema? ¿Cómo contribuyen las partes de la obra a este tema? ¿Por qué el artista utilizó esos materiales, composición, tema, etc.? ¿Qué es lo que está intentando decir? ¿Es posible identificar esta obra en algún estilo o período artístico?</p>
<p>Juicio sobre el valor de la obra</p>	<p>Evaluación de técnica. Cuestiones de juicio, valores y preferencia.</p>	<p>¿Las partes de esta obra están interrelacionadas de forma exitosa? ¿Cómo se compara esta obra con otras similares? ¿Qué podría mejorar el artista? ¿La obra comunica ideas significativas o relevantes? ¿Motiva una respuesta emocional? ¿Te gusta esta obra de arte?</p>

Tabla 22. Método Feldman de Crítica de Arte. Adaptado de: (Feldman, 1970).

QUESTs

Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking (Preguntas para entender, explorar, ver y pensar)

Estos cuestionarios fueron desarrollados por “Project MUSE” (Museums Uniting with Schools in Education), como parte de “Project Zero”, de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard.

En esta metodología se abordan las obras de arte a partir de un punto de acceso específica: Estético, experiencial, lógico-cuantitativo, filosófico y narrativo. Cada uno se forma de diez preguntas abiertas en secuencia. Inician con la pregunta preliminar “¿Te gusta esta obra de arte?, ¿por qué?”, para continuar con la observación de la obra y la exploración de sus posibles significados, y concluyen con la reflexión sobre el proceso que se llevó a cabo.

Recomendaciones

No existen respuestas correctas ni incorrectas a estas preguntas, y es necesaria formación artística ni información específica para responder a cada punto de acceso. Estos cuestionarios fueron desarrollados como un juego, no como un examen.

- Inicia cada cuestionario con las preguntas preliminares y cierra retomando esas mismas preguntas: Al concluir el cuestionario ¿la obra de arte te gusta más o menos de lo que te gustaba al principio? ¿Crees que es importante el hecho de que te guste o no?
- A veces es mejor llevar a cabo este proceso a partir de la conversación y no limitarlo a una estructura lineal de preguntas; pero sin dejar a un lado la observación, exploración y reflexión.
- Usar diferentes cuestionarios en la observación de una misma obra de arte, ayuda a profundizar detalles y facilitar la construcción de un sentido más extenso sobre ella.
- Los QUESTs pueden usarse tanto dentro de un museo como fuera de él.

*Adaptado de: (Davis, 1996)

ESTÉTICO | Características formales de un objeto u obra de arte

Pregunta preliminar: ¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1. Observa los colores en esta obra de arte. ¿Cuál fue el primer color que viste? ¿Fue el color lo primero que notaste? ¿Qué más te llamó la atención?
2. Describe las líneas y las formas que ves en esta obra de arte. Si estás mirando la obra con nosotros, tomen turnos para describir lo que ven (por ejemplo: “Veo una línea curva fina”, “veo un cuadrado pesado”).
3. ¿Ves movimiento en esta obra de arte, o la obra te parece estática? ¿Los colores, las líneas y las formas contribuyen a que la obra parezca con o sin movimiento? ¿De qué manera?
4. Describe el espacio creado en esta obra de arte, así como lo ves tú. ¿Te recuerda algún lugar?
5. ¿Qué hace que esta obra de arte te parezca real? ¿Qué la hace parecer irreal?
6. ¿Expresa esta obra de arte alguna idea o emoción? ¿Los colores, líneas y movimientos contribuyen a tal expresión? ¿De qué manera?
7. ¿Qué materiales y/o herramientas crees que tuvo que utilizar el artista, al realizar esta obra de arte? ¿Qué problemas pudo tener el artista durante el desarrollo de esta obra de arte?
8. Observa las otras obras de arte que la rodean. ¿Parecen estar hechas con materiales y/o herramientas similares? ¿Qué tienen de diferente?
9. Considerando lo que has notado hasta ahora acerca de esta obra (colores, líneas, formas, texturas, materiales e instrumentos), inventa un título que la represente bien. Luego, mira el título original de la obra de arte y pregúntate en qué crees que se basa ese título.
10. Piensa en las respuestas anteriores. ¿Qué has descubierto acerca del proceso del “mirar” y el “crear” arte? ¿Has aprendido algo acerca de ti mismo o de otros?

EXPERIENCIAL | Respuestas a partir del hacer y la experiencia corporal

Pregunta preliminar: ¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1. Si fueras uno de los colores de esta obra de arte ¿qué color serías? ¿por qué?
2. Ponte de espaldas a la obra de arte. Trata de dibujar los objetos o las formas que mejor recuerdes. ¿Por qué crees que recuerdas estos objetos o formas en particular?
3. Dale una mirada a lo que está sucediendo en esta obra de arte. Dramatiza lo que creas que pueda suceder a continuación.
4. ¿Hay algo de tu propia vida en lo que te haga pensar esta obra de arte? Haz un dibujo sobre esa experiencia.
5. Mira esta obra de arte desde diferentes puntos de la sala (de cerca, de lejos, etc.) ¿La ves más real o menos real desde diferentes puntos?
6. Canta una canción que exprese las emociones que ves en esta obra de arte. Puedes escoger una canción que ya conoces o inventar una.
7. Si esta obra de arte representara lo que el artista te dice como parte de una conversación contigo ¿tú qué le dirías?
8. Si pudieras reorganizar las obras de arte que se encuentran en esta sala ¿dónde las ubicarías? Haz un diagrama que represente esa nueva organización.
9. Observa el título de esta obra de arte. Escribe un poema o realiza una danza que lleve el mismo título.
10. Piensa en las actividades anteriores. ¿Cuál fue tu favorita? ¿por qué? ¿qué te dice eso acerca de ti mismo? ¿qué has aprendido de estas actividades?

FILOSÓFICO | Conceptos o significados que surgen de una obra de arte

Pregunta preliminar: ¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1. Dale una mirada a los colores de esta obra de arte. ¿Por qué crees que se utilizaron? ¿Tienen algún significado?
2. ¿Qué ves en la obra de arte que tienes frente a ti? ¿Crees que todas las personas ven lo mismo que tú ves?

3. ¿Es bello lo que ves en esta obra de arte? ¿Si no es bella, o si te hace sentir incómodo(a), sigue siendo una obra de arte?
4. ¿Te dice algo esta obra de arte? ¿Es el arte un lenguaje? ¿Qué se puede decir a través del arte que no se pueda decir con palabras?
5. ¿Crees que esta obra de arte es real?
6. ¿Expresa alguna emoción esta obra de arte? ¿Crees que el arte debe expresar emociones? ¿De quién o quiénes son las emociones expresadas en el arte?
7. ¿Por qué crees que el artista hizo esta obra de arte? ¿Por qué crean arte los artistas?
8. Observa las otras obras de arte que rodean ésta. ¿Por qué crees que esos objetos son considerados arte?
9. Mira el título de esta obra de arte. ¿Por qué crees que tiene este título? ¿Las obras de arte deben tener título?
10. Piensa en tus observaciones previas. ¿Crees que lo que has descubierto es importante? ¿Cómo puede esta obra de arte cambiar la vida de la gente que la observa?

LÓGICO CUANTITATIVO | Razonamiento deductivo y numérico

Pregunta preliminar: ¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1. ¿Qué color es el que más ves en esta obra de arte? ¿Cuál es el que menos ves?
2. ¿Cuál fue el primer objeto o forma que viste en esta obra de arte? ¿Por qué crees que fue lo primero que notaste?
3. Observa lo que está sucediendo en esta obra de arte. ¿Te parece que las cosas se están moviendo rápida o lentamente? ¿cómo puedes saberlo?
4. ¿Esta obra de arte tiene mayor o menor edad que tú? ¿Cómo puedes saberlo?
5. Da un argumento que respalde el por qué esta obra de arte representa algo de la vida real. Propón un argumento respaldando la posición contraria.
6. Encuentra una idea o una emoción escondida en esta obra de arte. ¿Cuál es esta idea o emoción? ¿Qué pistas te ayudaron a encontrarla?
7. Si quisieras saber cómo el artista hizo esta obra de arte ¿qué preguntas le harías?

8. ¿Crees que esta obra de arte tiene tanto valor como las otras obras de arte que se encuentran en el lugar? ¿Qué hace que parezca de mayor o menor valor que las otras?
9. Mira el título de la obra de arte. Al conocer el título ¿cambió tu apreciación o comprensión de esta obra de arte? ¿De qué manera?
10. Imagínate a un grupo de educadores que no quisieran que sus estudiantes observaran esta obra de arte. Dicen que no hay nada que aprender de observarla. Argumenta y explica qué se puede aprender de la observación de esta obra.

NARRATIVO | Elementos narrativos de un objeto u obra de arte

Pregunta preliminar: ¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1. ¿Qué historia ves en esta obra de arte? ¿Cómo te ayudan los colores a contar la historia?
2. En la historia que ves ¿quién o qué es la figura, forma u objeto más importante? ¿Qué te hace pensar eso?
3. ¿Qué crees que pueda ocurrir a continuación en esta obra de arte?
4. ¿Hay algo que veas que está sucediendo en esta obra de arte que te recuerda alguna historia de tu propia vida, o alguna otra historia que conozcas?
5. ¿Crees que la historia que ves en esta obra de arte es verdadera? ¿De dónde crees que viene esta historia?
6. ¿Qué emociones crees que expresa esta historia? ¿Qué te hace pensar eso?
7. A partir de esta obra de arte ¿qué puedes decir acerca de la persona que la creó, del tiempo o lugar en el que vivió esta persona?
8. Observando las obras de arte alrededor de ésta ¿qué más puedes descubrir sobre las historias que forman la historia del arte?
9. Si estuvieras contando la historia de esta obra de arte ¿cómo la llamarías?
10. Teniendo en cuenta las historias que has descubierto ¿qué has aprendido al observar esta obra de arte? ¿has aprendido algo acerca de tu propia historia de vida, o de la de otros?

Metodología Piensa en Arte

<p>1. Preguntas clave. Inician y mantienen el diálogo, además de apoyar a los estudiantes en la formulación de sus propias ideas.</p>	<p>¿Qué ven en esta imagen? ¿Qué piensan que puede/podría estar pasando? ¿Qué ves que te hace pensar/decir eso?</p>
<p>2. Preguntas que buscan evidencias visuales. Incentivan a los estudiantes a fundamentar sus interpretaciones con la observación que han realizado.</p>	<p>¿Qué más ves que te hace pensar/decir eso? Descríbelo detalladamente. ¿Qué evidencias visuales sustentan tu opinión? ¿Qué elementos de la imagen te hacen pensar/decir eso?</p>
<p>3. Preguntas que profundizan. Amplían las observaciones y relaciones establecidas.</p>	<p>¿Qué más observas en esta área de la imagen que apoye tu opinión? Explora otra área de la imagen ¿Qué más observas que apoye la idea de que tal vez...? Observa otros elementos ¿Qué más observas que pueda respaldar tu idea?</p>
<p>4. Preguntas para el intercambio. Tiene el propósito de que entre compañeros compartan y escuchen sus opiniones</p>	<p>¿Quién puede agregar algo que [estudiante] pensó o dijo sobre...? ¿Qué más vemos que respalde lo que [estudiante] dijo con respecto a...? ¿Qué otra evidencia visual podemos encontrar para apoyar esa idea? ¿Quién puede responder sobre la observación de que...?</p>
<p>5. Preguntas posteriores a la información contextual. Tienen la intención de que los estudiantes regresen a la obra como fuente primaria y solamente utilicen la información como un apoyo a sus descubrimientos.</p>	<p>Ahora que ya sabemos... ¿Qué aporta esta información? ¿Qué más podemos decir sobre esta imagen a partir de esta información? ¿Qué más ven en esta obra ahora que ya sabemos que...? ¿Qué agregarías a tu opinión ahora que ya sabes esta información?</p>

Tabla 23. Preguntas Piensa en Arte. Adaptado de: (González, 2011).

Acerca de lxs autorxs

Nayeli Zepeda

En su práctica explora la mediación y las formas alternativas de ocupar el museo. Ha trabajado en la programación, la planeación, la investigación, la enseñanza y el aprendizaje compartido en organizaciones e instituciones en México, España y Estados Unidos. Ha publicado numerosos textos en publicaciones académicas y medios independientes. Forma parte de NodoCultura, Educadorxs de Museos y Empathetic Museum. Actualmente, trabaja en un proyecto sobre las posibilidades del museo desde la imaginación radical y el disenso pragmático.

Antonio Aldana Cano

Psicólogx no-binarix. Actualmente labora como docente de nivel bachillerato, intentando entusiasmar a sus alumnxs por la transdisciplina, la investigación crítica y la participación cultural. Se ha involucrado en diferentes proyectos relacionados con la psicología, la educación y el arte. Ha colaborado en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, en el Museo del Estanquillo y en otras iniciativas vinculadas al campo psicológico y el museístico. También ha participado en un sinnúmero de convocatorias, seminarios, talleres y cursos sobre las instituciones museales.

José Alberto Rojas

Supercalifragilisticoespialidoso: Diseñador y comunicador visual (FAD-UNAM) dedicado al diseño centrado en personas, experiencias en museos y la comunicación de las ciencias y humanidades. Actualmente, ocupa el puesto de jefe de diseño de museo en el MIDE, Museo Interactivo de Economía, y atiende otros proyectos alternos.

C u a d e r n o :

Textos de museos

[Versión 1.0](#), última actualización: junio 15, 2023

[CC BY-NC-SA 4.0](#)

Nayeli Zepeda, nayeli.zepeda@gmail.com | [@nayelizepeda](#)

Con textos de:

Antonio Aldana Cano

José Alberto Rojas, josealberto.designer@gmail.com | alberto.rojas@mide.org.mx

*Si compartes, usas o citas este material, menciónanos y usa este link:

https://bit.ly/textos_de_museos_cuaderno.