

Investigación etnográfica en el museo

Luz Maceira Ochoa

México

RESUMEN

Una experiencia de investigación etnográfica realizada en un par de museos mexicanos sirve de base para reflexionar sobre los aportes de ese tipo de investigación al conocimiento del museo. Se entretajan algunos elementos teóricos sobre la investigación en y del museo con pautas metodológicas, y a partir de algunos datos empíricos y del análisis de la experiencia de investigación, se ilustra el tipo de conocimiento que se puede generar a partir de la indagación etnográfica, iluminando dimensiones de la vida social en general, y, en este caso concreto, de múltiples dimensiones de las experiencias y procesos museísticos.

PALABRAS CLAVES

Investigación etnográfica, educación, memoria social, género, museos.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se comparten algunas ideas sobre la utilidad de incorporar la investigación etnográfica al museo, basadas en una experiencia de indagación de distintos procesos educativos que tienen lugar en el museo, pero que, al tratarse de una investigación de tipo etnográfico, permitió además identificar diversos aspectos de la experiencia de los públicos en el museo, y del funcionamiento y sentidos de éste, por lo que hay elementos para plantear la relevancia de dicha perspectiva en la investigación mu-

seológica.¹²² La intención es ofrecer elementos conceptuales y metodológicos básicos respecto al enfoque de investigación citado, así como sugerir algunos argumentos y recursos para promoverlo en el estudio y desarrollo del museo.

INVESTIGACIÓN Y MUSEO

Desde el origen del museo moderno en el siglo XVIII, éste ha tenido un papel central en la producción de conocimientos, la investigación era y sigue siendo una de las funciones claves de esta institución. Sin embargo las condiciones del saber y de la producción del conocimiento contemporáneas son distintas, y ha habido cambios —y debería de haber más— en lo que respecta al carácter investigador del museo.

Paralelamente, con el desarrollo de la museología y de la constitución del museo como objeto de investigación desde distintas disciplinas, ha habido diversos y muy distintos estudios en y sobre el museo y sus diferentes áreas, funciones y dimensiones. Éste es el aspecto de la investigación vinculada al museo en

122 Agradezco los comentarios de colegas que participaron en la XIV Jornada Ankulegi (Donostia, abril de 2011), donde presenté algunas reflexiones que abrevaron del diálogo sostenido años antes en el Seminario Permanente de Museología en América Latina (ciudad de México, 2008). En estos y otros espacios, como el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, he tenido la oportunidad de introducir y ampliar algunas ideas que ahora se integran en este texto, enriquecido con los conceptos y dudas que generosamente han compartido conmigo varias investigadoras e investigadores. Una reflexión más profunda del argumento central de este artículo, así como muchas más evidencias empíricas y el desarrollo de otras líneas temáticas de análisis, pueden verse en el trabajo que sirve de base a éste (Maceira, 2009b).

el que se concentra este artículo. La literatura museológica contemporánea plantea, desde hace algunos años, la existencia de una creciente demanda para que tanto la investigación que produce el museo como la que se produce sobre éste permita un punto de vista contextual y holístico que recupere visiones interdisciplinarias, que supere falsas dicotomías heredadas desde el siglo XIX, como aquellas relacionadas a la producción y consumo del conocimiento, particularmente sobre su “objetividad” y “subjetividad”, así como su autoridad y autoría. Otra exigencia es la asunción de las críticas a los sistemas de valores que hay en la sociedad y que se asocian con las representaciones del museo, es decir, que las críticas sobre el racismo, colonialismo, clasismo, sexismo, etcétera (producto, en gran medida, de la nueva museología) se incluyan entre los principios básicos de toda investigación desde y sobre el museo, y que se reflejen además en sus representaciones. Esto supone el borramiento de límites rígidos en la aproximación al museo, la ruptura con métodos tradicionales y conocidos como “científicos” (en un sentido positivista), y el desarrollo de acercamientos que permitan nuevas preguntas desde nuevos ángulos, nuevas perspectivas de trabajo abiertas a la reinterpretación, sensibles a los múltiples diálogos que se dan en el museo, y de las que deriven conocimientos interdisciplinarios que añadan nuevos enfoques y temas contemporáneos relevantes (Sandhal, 2002 y 2005).

Asimismo, cada vez más se espera que los “estudios de público” dejen de ser un compendio de datos sociodemográficos para dar lugar al conocimiento de la experiencia de los públicos en la visita al museo. Las categorías de-

mográficas usuales tales como edad, etnia, e incluso grupo social o nivel escolar, son poco útiles para comprender cómo se desarrolla la experiencia en el museo y qué puede significar. Ubicar las coordenadas de los recorridos que siguen los públicos en las salas, o incluso, preguntar sus opiniones a la salida del museo —métodos a los que se ha recurrido en diversos momentos y lugares para hacer estudios de público— tampoco son suficientemente potentes para el estudio profundo y comprensivo de los públicos.

A pesar de las demandas y necesidades brevemente enunciadas, y de las numerosas investigaciones en el campo museológico, no puede decirse que haya un bagaje socializado amplio, ni mucho menos acuerdo sobre principios epistemológicos, teóricos o metodológicos para realizar un tipo de investigación que cumpla con esas crecientes expectativas; sólo hay consenso sobre la necesidad de hacerlo. Es en esta coyuntura en la que se ha propuesto la incorporación y uso de “nuevos” modelos de investigación en el museo, es decir, ha habido una tendencia a incluir distintos enfoques de investigación retomados de las ciencias sociales, en ese intento por incorporar el diálogo y la apertura a la indagación del museo y por ajustarse a las especificidades de cada caso. Por ejemplo, en el campo de lo que en Gran Bretaña se denomina “educación en galerías” ha habido un interesante debate sobre los modelos de investigación. Algunos enfoques actuales recuperan la investigación-acción (Raney, 2006; Pringle, 2006; Ledgard y Jenkins, 2006; Taylor, 2006; McKenzie, 2006; Sekules, Blickmen y Peel, 2006;), la práctica del arte como una forma de investigación (Raney, 2006; Biggs, 2006)

o planteamientos tan amplios como son la “investigación creativa” (Haw y Fawcett, 2006). Lo común de estos modelos es su apertura, sus principios participativos y dialógicos, su localización en situaciones o casos muy específicos, y su resistencia a formas tradicionales de producción y conceptualización del conocimiento: buscan recuperar la expresividad, indagar la inteligencia no verbal, el conocimiento sensorial, la experiencia estética, la interpretación, y el valor de esas experiencias para los individuos, reconociendo además su carácter procesual. Esto supone romper con la idea predominante sobre “la investigación”, con la necesidad aún existente de generar indicadores e hipótesis de acuerdo con metodologías académicamente aceptadas como legítimas y/o de indagar variables más controlables u objetivables. También implica romper con los criterios para reconocer y para valorar los fenómenos que se dan en el museo, como es la producción misma del conocimiento y sus formas; y para comunicar los hallazgos al respecto.

Aunque puedan ser fructíferas esas y otras experiencias, aún no está suficientemente claro cómo y con qué implicaciones llevar enfoques de investigación propios de ciertas disciplinas a un contexto específico como es el del museo. Sus particularidades, entre ellas: el poder de la exhibición, el lenguaje de las formas, la estética, el espacio, las formas de percepción y de la experiencia, entre otras, son aún desconocidas y podrían demandar perspectivas, métodos o análisis distintos a los que se utilizan en otros contextos de investigación. Asimismo, en diversos debates o proyectos acaba por reconocerse la dificultad de llevar a la prác-

tica las investigaciones de ese tipo *alternativo o novedoso* —por llamarle de algún modo—, y también de forjar un concepto distinto sobre la investigación para lograr abordar un campo tan complejo como el museo.

Respecto a la investigación sobre educación y museos —foco de la experiencia en que se basa este artículo—¹²³ señalo que ésta, al menos hasta hace algunos años, se había centrado en cuestiones didácticas y vinculadas a la educación escolar. Y, la investigación sobre comunicación en el museo —otra línea, ahora asumida como componente de la dimensión educativa— no había profundizado en elementos discursivos más allá de su intencionalidad, y menos aún en aspectos de su recepción (Pérez-Ruiz, 1998). Es desde hace poco tiempo cuando se reconoce la importancia e incluso urgencia de un abordaje mediante estudios cualitativos para comprender los procesos de educación y aprendizaje en el museo. La reciente atención a los públicos, su reconocimiento como elementos centrales en torno a los cuales debe girar el museo, y la asunción de su agencia, de su diversidad, etcétera, han vuelto la mirada a sus intereses, a sus necesidades y a las diversas estrategias, modelos y procesos por medio de los cuales se relacionan con la exhibición y aprenden en el museo. El cambio de los museos de ser “sobre algo” a ser “para alguien” (Weil, 2002, citado por Falk, Dierking y Foutz, 2007: xvi), sumado a la creciente afluencia de visitantes a los museos y a un nuevo contexto económico, social y cultural que transforman las políticas de los museos han supuesto una nece-

sidad, un deseo y a veces incluso urgencia de información sobre esos *álguienes* que sustentan la función y el sentido del museo contemporáneo.

Es en esta coyuntura donde se amplían potencialidades para la investigación educativa en el museo, con respuestas de lo más variadas y usualmente basadas en métodos cualitativos. Este tipo de aproximaciones facilitan un acercamiento integral a la experiencia de los públicos reconociendo elementos personales, lúdicos, rituales, ideológicos, históricos y contextuales de la visita al museo, y responden así a la necesidad de incluir diversas variables que comprenden la experiencia museística, y de explorar las múltiples dimensiones del proceso formativo que puede generarse en ésta. También ayudan a valorar el potencial educativo del museo y otras instituciones culturales cuyas funciones sociales o razón de existencia exige dar respuestas a las sociedades que los financian e incluso los sostienen, en un sentido amplio.¹²⁴

Parece ser que en México aún son pocos los museos que realizan estudios de público desde la perspectiva o con los propósitos anteriores. Problemas económicos, organizativos, logísticos, entre otros, influyen en esta situación, pero es un hecho que en general:

queda una laguna sobre el conocimiento de los públicos, y sobre todo, de su contexto y bagajes personales que ayuden a comprender más claramente quién es ese sujeto, qué conocimientos

123 Un análisis más complejo y amplio del tema puede verse en Maceira, 2009b.

124 En Gran Bretaña tiene gran fuerza una línea de investigación en esta lógica. A ésta subyace el siguiente razonamiento: “si es cierto que los museos son instituciones para el desarrollo y bienestar sociales, función que justifica su continuo financiamiento tanto público como privado, es importante contar con evidencias de esa función”. Véase, al respecto: Holden y Jones, 2006 y Hooper-Greenhill, 2007, entre otros.

tiene y desde cuáles referentes entabla un diálogo con el museo, y si aprendió o no a partir de ese diálogo (Montemayor, 2001: 74-75).

Años después de esa aseveración expresada en el Segundo Encuentro Nacional ICOM-CECA México, puede constatarse en charlas con personal de las áreas de servicios educativos de diversos museos, entre ellos, de dos museos nacionales —que son los que suelen contar con más recursos— que poco invierten en la investigación de sus públicos (Maceira, 2009b).

Más allá de esto, como se dijo, la investigación en el museo en general, y también en lo que toca a la indagación de los procesos educativos en éste, tiende a ser cada vez más creativa y alejarse de modelos tradicionales, a introducir procesos de investigación participativa, a experimentar y a recurrir a técnicas abiertas para documentar lo que sucede en el museo, y a estimular el pensamiento divergente para conceptualizar y nombrar lo que se documenta. El punto de partida, y para el análisis, está basado en la psicología, la antropología, la educación, la lingüística y en concreto, en perspectivas teóricas constructivistas o socioculturales que enfatizan la naturaleza situada de los procesos formativos y en la negociación de significados que los configuran (Falk, 2007; Renni y Johnston, 2007). Es en esta trama de apertura en preguntas, métodos y miradas sobre el quehacer y la experiencia museales, de urgencia de ideas para comprender la complejidad de los procesos diversos que tienen lugar en éste, desde la que planteo —junto con otras y otros (Sekules, Blickmen y Peel, 2006)— donde la investigación de tipo etnográfico permite reconocer elemen-

tos y analizar algunas dimensiones y prácticas en el museo que en los estudios de públicos y la museología es pertinente abordar.

¿QUÉ ES LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA?

La investigación cualitativa de tipo etnográfico parte del trabajo empírico y sistemático para indagar los significados locales de la interacción social dentro de un contexto más amplio. Es decir, partiendo de información que se recolecta en campo, analiza comportamientos, interacciones cara a cara, los contextos en los que se dan, e interpreta sus significados. Permite conocer la estructura específica de algunos hechos o lo que sucede en un lugar particular y las perspectivas de significado de los actores específicos involucrados en esos acontecimientos, relacionando estas perspectivas y organizaciones particulares con otros acontecimientos, principios y formas de organización sociocultural más amplios (Erickson, 1997: 199-200). El propósito de esto es analizar la experiencia o (trozo de) la realidad particular que se ha documentado con el fin de comprenderla, lo cual supone que la investigación realizada sea, en sí misma, una base para el conocimiento y una más amplia indagación, y, paralelamente, una base para responder cuestiones enraizadas en el pensamiento antropológico, esto es, relativo a la pregunta sobre qué significa ser humana o humano (Gay y Blasco y Wardle, 2007); o para dialogar con diversos saberes, teorías o preguntas que atañen a la vida social.

Los medios y propósitos de la investigación etnográfica buscan establecer “los diferen-

tes estratos de universalidad y particularidad” (Erickson, 1997: 223) de cada caso o situación investigados, para, como señala Frederick Erickson, “hacer extraño lo cotidiano”, pero también para “hacer familiar lo extraño” (Spindler y Spindler, 1982: 39). Un trabajo etnográfico intentará mostrar las formas de pensar o de vivir o de actuar o de relacionarse de ciertos grupos y hacerlas inteligibles, sin importar su extrañeza o familiaridad. Recurre a diversas comparaciones (con la propia experiencia personal, con el propio entorno sociocultural, con otros entornos, con conocimientos y teorías, etcétera) y las contextualiza, las analiza y encuentra en ellas relaciones, pautas, continuidades, divergencias y excepciones entre sus componentes y protagonistas, lazos entre aspectos micro y macro, lo cual permite, de algún modo “aprehender” esas formas de acción o de vida o de relación. Y también, aprender de ellas, pues a partir de la inteligibilidad de ciertas experiencias o prácticas de algunos grupos, de la descripción y comprensión del sentido que da forma a procesos sociales, se perfilan líneas de análisis y abstracciones que se suman al pensamiento antropológico, al debate sobre la vida social y/o al conocimiento teórico (Hammersley y Atkinson, 1994; Gay y Blasco y Wardle, 2007; San Román, 2009).

La investigación etnográfica se basa en el trabajo de campo, por lo que puede recurrirse a diversas técnicas para recolectar información, entre ellas predominan la observación participante, las entrevistas, el diario de campo, aunque no son las únicas. La evidencia reunida, es decir, los datos de campo, usualmente se integran en una narrativa en la que se entretajan con conceptos y debates teóricos, y se convier-

ten de esta manera en un argumento por medio del cual se comunica el conocimiento.

Este tipo de investigación, si bien tiene su origen en la antropología, desde hace años ha sido integrada en otras ciencias sociales.¹²⁵

En lo que respecta al campo de la educación, su introducción data de la década de los años sesenta en Inglaterra y de la década siguiente en México, buscando entender la complejidad de la práctica educativa, más que de evaluarla, de identificar la trama en la que actúan las personas insertas en procesos educativos, y la manera en que éstos transcurren cotidianamente. Partiendo de un interés por reconocer al museo como un espacio educativo y, particularmente, de entenderlo como tal a partir de las

125 Según el recuento que hace Michael Burawoy, los cambios de inicios del siglo XX en los contextos coloniales —en los que se solía hacer antropología—, significaron una fuerte transformación de los contextos del trabajo de campo, en la necesidad de desarrollar perspectivas más globales o de repensar localidades en crisis (bélica, económica, migratoria, de integración/desintegración social, en vías de industrialización, etcétera). Esto supuso una reconfiguración no sólo de los contextos de investigación, sino también de la antropología misma. Hacia las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo XX, la antropología comienza a enfocarse más en los procesos sociales —y en el cambio social— que en las estructuras sociales, y cambian tanto las técnicas de trabajo de campo como los lugares donde se desarrolla éste. Más o menos es en este periodo cuando la sociología, particularmente la Escuela de Chicago, comienza también a estudiar lo local, y más tarde, las instituciones, a través del uso extendido del trabajo de campo y estudios de caso, técnicas propias de la antropología (2000). Para una buena síntesis de la trayectoria, los matices, diferencias, retos y aportaciones de las diversas escuelas y disciplinas, así como de miradas actuales a la investigación etnográfica en un contexto globalizado pueden encontrarse en Burawoy (2000). El trabajo de Andrea Fontana y Troy A. McGinnis (2003) ilustra algunas claves de la etnografía contemporánea, la manera en que ha sido revisada y ampliada a partir del posmodernismo y otros cambios en las ciencias sociales.

interacciones y de las prácticas que desarrollan los públicos en ellos, emprendí una investigación de tipo etnográfico en dos museos, ambos en la ciudad de México.¹²⁶ Ésta sirve aquí de pivote a la reflexión sobre la inclusión de la perspectiva etnográfica en la investigación en/del museo, que, como se dijo previamente, ha sido introducida de manera relativamente reciente en la museología, junto con otras perspectivas de investigación cualitativas.

LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN: ALGUNAS PAUTAS CLAVE

En la investigación referida me centré en la descripción e interpretación de algunos fenómenos de ciertos procesos sociales (y no en el estudio de algún grupo social), analizando dichos procesos en su medio “natural”: las salas de exhibición, taquillas, patios, áreas de servicios educativos, auditorio, tiendas y demás espacios públicos que pueden formar parte del recorrido de los públicos en su visita al museo. En concreto, al Museo Nacional de Antropología y al Museo Nacional de Historia.

¹²⁶ Aunque fueron dos los espacios donde investigué, no se trató de un análisis comparativo entre instituciones, sino de observar a los públicos en el escenario del museo, dejando que fuera la propia información documentada en campo la que mostrara diferencias y similitudes entre cada museo, si es que era algo pertinente. Además, se trató en ambos casos de museos nacionales, de gran tamaño y potencia, basados en disciplinas afines (uno de Antropología, otro de Historia) y de museografía similar, por lo que no hubo polarizaciones o diferencias significativas. Debido a esto, hablo “del museo”, aunque se trate del trabajo de campo realizado en dos espacios museísticos. La investigación en campo se realizó entre 2006 y 2007. Para más información véase Maceira 2009b.

Respecto a las premisas centrales sobre el proceso de investigación señalo aquí que éste se planteó siempre abierto a probar y a revisar las ideas iniciales, a ampliar o reorientar las líneas generales de indagación y sus orientaciones en respuesta a la necesaria flexibilidad que demanda un proceso inductivo de acercamiento a la realidad investigada. En éste, me coloqué como una sujeta en proceso de búsqueda, en relación directa y similar a la de las y los sujetos de la investigación. Similar, porque no fue igual. Fue similar porque no me ubiqué por encima de esos sujetos y sujetas con quienes interactué, ni establecí una distancia física, intelectual, moral, que me distinguiera de ellos y ellas. Fue igualitaria, horizontal. No fue igual porque al integrarme entre los públicos del museo tenía una intención específica y me acerqué a ellos y ellas desde un interés inquisitivo, y no espontáneo o desinteresado como era su posición.

Sobre los *cómos* comparto algunos elementos:¹²⁷ el trabajo de campo fue la herramienta clave para la recolección de información. El proceso en campo consistió en desarrollar habilidades para observar y documentar información y registrarla, una vez identificados los sitios, públicos y estrategias más adecuados para hacerlo. Esto requirió una etapa de *ensayos* o de improvisación, de aproximación por distintos medios y uso de diversas técnicas en distintas oportunidades y condiciones, hasta que se perfilaron las herramientas principales para documentar información. Me refiero a *ensayos* en el sentido de tratar una y otra vez, y no

¹²⁷ Algunas reflexiones de carácter teórico, epistemológico y metodológico las he trabajado en otro texto (2011b).

de un ensayo tipo experimento de laboratorio. En diversas situaciones, cuando aludo a este proceso de tanteo, de ensayo-error, de probar y corregir la estrategia de recolectar datos, me encuentro con que pareciera considerarse demeritoria dicha circunstancia, y no una condición de todo proceso científico. La investigación etnográfica, al igual que toda investigación cualitativa, asume desde el principio la necesidad de adecuar la teoría y los planes o proyectos de investigación a la realidad, y no viceversa, por lo que se concibe como un proceso de aproximación a la situación a ser investigada, y en el proceso mismo, investigar la manera más adecuada de indagarla. En este sentido, Norman Denzin e Yvonna Lincoln señalan que el investigador e investigadora cualitativos deben ser vistos como un *bricoleur* o *bricoleuse*, pues las diversas prácticas metodológicas a las que recurre remiten a imágenes variadas —desde la de artista, hasta la de periodista, pasando por muchas otras— en las que se alude a la idea de recolectar, de generar y de ensamblar piezas del mundo, adaptándolas para componer con ellas una obra que llevará la marca de quien la compone. Al hacerlo, desarrolla estrategias, métodos y materiales que tiene a la mano, y si requiere inventar o reajustar nuevas herramientas o técnicas, la *bricoleuse* o el *bricoleur* lo hará (2005).

Realicé observación directa y fotográfica de los públicos, aplicación de cuestionarios (abiertos) a visitantes, conversaciones y entrevistas con personal de las áreas de servicios educativos del museo, diario de campo, e investigación documental. En las observaciones que realicé en sala los sujetos de investigación fueron los distintos públicos hispanoparlantes del museo, inda-

gué grupos familiares, de amistades o escolares que llegaban al museo, muchas veces sin guía, a veces con guías de agencias de viajes, a veces sólo en compañía de docentes sin ningún tipo de conducción del recorrido, a veces con la orientación del personal del museo. Inicialmente había considerado observar sólo las visitas guiadas, sin embargo, me di cuenta de que la mayor parte del público no ingresa al museo en el contexto de una visita guiada, y, sobre todo, de que muchas veces éstas imponen muchos límites a la interacción personal y grupal en el museo mientras que en las visitas libres hay mucha más espontaneidad y libertad que facilitan una interacción más rica, variada y personalizada con el museo, por lo que amplié mi foco de observación, uno de esos cambios resultado de los *ensayos*/tanteos referidos.

Observé visitantes de todas las edades y provenientes de ciudades y de comunidades pequeñas y rurales de varios estados del país,¹²⁸ quienes se acercaban a algunos sitios, vitrinas o áreas priorizadas por mí para la observación, o en otros casos, a quienes seguí du-

128 Los estados de donde provinieron los públicos que observé fueron: Distrito Federal, estado de México, Querétaro, Puebla, Michoacán, Guanajuato, Morelos, Hidalgo, San Luis Potosí, Monterrey, Guerrero y Coahuila. En el caso de visitas de grupo, los hubo pequeños y grandes, desde cinco hasta 120 personas, y desde dos años de edad hasta más de 80. No hubo un criterio para priorizar a los públicos de acuerdo con su edad. Se observó a gente de todas las edades, aunque el grueso de las observaciones y de aplicación de cuestionarios se dieron en los casos de visitas escolares, principalmente de educación básica, por lo que el rango de edad de muchas de las personas observadas o encuestadas fluctúa entre los seis y los 15 años de edad. Esto respondió más a cuestiones prácticas y las condiciones impuestas por el personal del museo para levantar información vía cuestionarios que a otra cosa. En lo que respecta a los grupos

rante todo su recorrido al museo, escuchando lo que decían —cuando decían o exclamaban algo—, viendo sus gestos, movimientos, acciones, interacciones, etcétera.¹²⁹ Observaba (y anotaba y, después, transcribía) todo lo que decían, sus gestos, sus movimientos, sus interacciones, cómo se relacionaban los miembros de los grupos que visitaban el museo y de éstos con el museo mismo: sus posiciones, roles, formas de organización, de relación y de comunicación, los contenidos de sus comunicaciones. Las maneras de ocupación del espacio (formas de relación con el espacio, distancias y acercamientos entre personas y de ellas hacia los objetos/vitrinas).

El grado y tipo de participación mía con los públicos observados varió considerablemente, aunque siempre fue directa y muchas veces activa. Generalmente mi ubicación para observar a personas o grupos era junto o lo más próxima posible a ellas: alrededor de las mismas vitrinas, en medio de un grupo grande o atrás de un grupo pequeño, entremezclada en

escolares observados, se abarcó desde preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria, CETIS, preparatoria, hasta universidad, e incluso Centros de Atención Múltiple (para personas con discapacidades).

129 Realicé cerca de 115 horas de observación. Cuando hablo de sitios priorizados para la observación me refiero a algunas vitrinas o salas que, durante los primeros recorridos de observación por el museo, detecté que generaban mucho interés para los públicos, o que eran más visitadas por el tipo de acceso y circulación del itinerario, o que implicaban un contenido que yo consideré de interés para escuchar los comentarios o interacciones de la gente —como aquéllos en donde hubiese elementos explícitos relacionados con el orden de género, cuestión que apunto más adelante— o incluso que facilitaban una mejor observación debido a la disposición arquitectónica o museográfica, permitiéndome un mejor trabajo.

sus desplazamientos, mirando las mismas cosas que ellos, integrándome en la visita guiada, o cuando no había tal, haciendo un recorrido muy similar o idéntico al de las personas que observaba. En ocasiones, durante las visitas guiadas por personal del museo, pasaba como parte del personal de servicios educativos por lo que la integración mía al grupo era plena y podía haber un intercambio más abierto o directo, no era raro que me hicieran preguntas o compartieran sus comentarios. En otras circunstancias pasaba como una visitante cualquiera, interesada en mirar las vitrinas, haciendo alguna tarea (tomando notas, como mucha gente), y desde este papel anónimo podía interactuar en mayor o menor medida con las personas según su grado de concentración, su disponibilidad a conversar con una extraña o la conveniencia de cada situación para extender el círculo de interactuantes cuando se trataba de alguna familia o grupo de amistades o para permanecer cerca sin causar incomodidad. De esta manera, estando desde una posición prácticamente igual a la de los públicos del museo —como una visitante más—, pude recuperar las interacciones de las personas en sus pequeños o grandes grupos con quienes hacían el recorrido, así como con el personal del museo —cuando era el caso— y con los recursos del museo.

Otros sujetos de investigación abordados con menor intensidad y frecuencia respecto a los públicos fueron personas que laboran en los museos, principalmente en las áreas de servicios educativos: jefas, personal (asesoras o guías), prestadoras de servicio social y voluntarias, y en el caso de uno de los museos, también personal de custodia o seguridad que,

a través de charlas informales me permitieron tener un mejor conocimiento del funcionamiento y características del museo.

Señalé que el proceso en campo, además del desarrollo de habilidades para documentar información y registrarla requirió apertura para modificar los planes iniciales de la investigación y para incorporar o innovar elementos emergentes derivados de la realidad que pretendía registrar y analizar. Por ejemplo, la fotografía de los públicos durante sus recorridos fue una técnica no prevista inicialmente y que, tras unos meses en campo, incorporé. El origen de esta decisión fue que me sorprendió encontrar a tanta gente tomando fotos en el museo a pesar de las prohibiciones para hacerlo y de la mala calidad de las imágenes que suelen obtenerse cuando se hacen sin flash. Esta obstinación por la captura de imágenes por parte de los sujetos que yo observaba me llevó a preguntar por el sentido de las imágenes y del acto de fotografiar. Junto a una búsqueda y reflexión teóricas sobre el tema, decidí llevar mi propia cámara y fotografiar a los públicos. A partir del ejercicio de capturar sus comportamientos en foto y no en imágenes narradas, es decir, observadas y descritas por mí —como había estado haciendo—, pude prestar atención sistemática a aspectos que no había podido considerar o mirar a profundidad previamente, a “simple vista” (por la necesidad de ver y de escribir al mismo tiempo), como lo son la postura corporal y algunos gestos, y a partir de esto pude dimensionar el cuerpo, los cuerpos, en el espacio del museo, que en términos de la reflexión educativa que sustenta la investigación realizada resultaron de gran importancia.

Para cerrar con la exposición de pautas metodológicas, señalo que debido a que habitaba desde hace años en la misma ciudad en la que se ubican los museos investigados, y a que compartía, en términos generales, la misma cultura y códigos con la mayor parte de las y los sujetos observados —de ahí el criterio de que fueran hispanoparlantes—,¹³⁰ sus gestos y expresiones me fueron fácilmente reconocibles. Esto supuso una autovigilancia para asegurar o para poner en paréntesis esa supuesta proximidad sociocultural, una especie de alerta y autocuestionamiento continuos, un cuidado de las palabras que elegía para registrar lo que observaba.¹³¹ Asimismo, otro elemento metodológico clave fue la inclusión de dispositivos para la toma de distancia —y a su vez, para facilitar la cercanía—. Uno de ellos fue la visita a otros museos dentro y fuera del país, lo cual, entre otras cosas, me dio la posibilidad de ser turista, “simple” visitante en terreno desconocido, y así, con la observación de mí misma como espectadora

130 Si bien un museo, y más los dos grandes museos aquí estudiados, es uno de los sitios donde más turistas se pueden encontrar, el criterio del lenguaje fue importante para acotar y sobre todo facilitar la observación de los públicos. Aunque eventualmente observé a turistas provenientes principalmente de América Latina, la afluencia constante de visitantes hispanoparlantes a lo largo de todo el año es de mexicanos.

131 Pongo un ejemplo sencillo: si veía un grupo formado por un par de niños, un hombre y una mujer, al registrar sus interacciones, cuidaba de no asignarles roles o de etiquetarlos como “mamá”, “papá”, etcétera, para no dar por hecho una relación entre ellos que tal vez no respondía a la realidad. De hecho, sólo a veces constataba, a través de sus intercambios verbales, que eran “papá”, “mamá”, “hijos”, y muchas otras ocasiones descubrí que los pequeños grupos que visitan el museo tienen una composición variable: docentes, abuelas, abuelos, tíos, tías, primos, comadres y otro tipo de parientes y de amistades pueden conformar dichos grupos.

(registrada en el diario de campo), y contando con una experiencia como visitante de museo en primera persona y aún más empatía, pude ampliar o afinar la posibilidad de análisis y comprensión. Igualmente, pude identificar aspectos comunes o de contraste con los museos que estaba analizando y tener más claro cuáles elementos de la experiencia museal pueden ser, en mayor medida, comunes, cuáles pueden estar más fuertemente marcados por el tipo de museo que se visita, por su contenido, y cuáles aspectos socioculturales imprimen un sesgo particular a la visita, etcétera.

EL QUEHACER Y APORTE ETNOGRÁFICOS: EVIDENCIA EMPÍRICA

Comparto algunos ejemplos de mi investigación para evidenciar de qué se trata y qué puede aportar la perspectiva etnográfica a la comprensión en/del museo. Comienzo con un breve relato ilustrativo de la experiencia en campo: ampliar continuamente los límites relativos a la conceptualización de los “públicos” era una premisa importante desde el inicio de la investigación que emprendí. Ya avanzado el trabajo de campo, después de meses de estar recorriendo el museo e interactuando con sus visitantes, encontré una tarde a un par de niños en una de las salas. Iban solos. Pensé que estarían haciendo alguna tarea, práctica habitual. Al hablar con ellos, descubrí que eran niños que trabajan en la calle y que acuden con regularidad al museo para usar los baños, para descansar o entretenerse cuando no tienen ganas de trabajar o hay poco traba-

jo, e incluso para trabajar dentro del museo, si la oportunidad se presenta, cantando alguna canción a cambio de unas monedas, particularmente a turistas extranjeros. Esto me supuso reconocer que aún tenía supuestos bastante prejuiciados o limitados sobre quiénes van al museo, cuándo y para qué. Este hecho casi anecdótico me sirve para explicar cómo es que del trabajo de campo emergen elementos que ayudan a repensar las propias posturas y nociones, que ayudan a ampliar los horizontes, y que iluminan aspectos no previstos que ayudan a reconocer lo que sucede en el museo, en muchas dimensiones.

Considero que una de las riquezas de la investigación del espacio museístico y de las prácticas que tienen lugar en éste desde una perspectiva como la etnográfica, es que demanda enfocarse en la experiencia y —recalco— en la interacción social en el museo, aspectos generalmente subordinados a la dimensión discursiva y museográfica en las investigaciones en el campo de la museología, las cuales no siempre colocan en el centro del análisis a las y los sujetos que visitan el museo. Tal es el caso de los estudios de público, los cuales se enfocan en las y los visitantes, destacan aspectos de sus experiencias en éste, pero rara vez atienden a una lógica colectiva. En otras palabras, y al menos en los estudios de público en México, con frecuencia se estudia al visitante individual: su perfil, recorridos, preferencias, e incluso comportamiento, actitudes, aprendizajes, opiniones, formas de apropiación, etcétera (véase García Canclini, 1990; Schmilchuk, 1996; Moreno, 2001) pero no se estudia a los grupos de visitantes, dejando de lado aspectos políticos,

organizativos y simbólicos de la experiencia y prácticas colectivas en el museo, las cuales he podido observar, y que considero fundamentales para comprender lo que sucede en éste. Aunque en algunos estudios de público y otros trabajos ha habido esfuerzos por entender cómo se reproducen o configuran identidades en los museos, o la relación del museo con la memoria social y la historia oficial a partir de los discursos que ahí se enuncian, hay pocos estudios empíricos que permitan comprender cómo sucede esto, en qué tipo de interacciones tienen lugar las prácticas socioculturales de las que resultan los procesos identitarios o de configuración-transmisión de la memoria social, que son siempre procesos con una dimensión colectiva. Sobre este caso trata el primer ejemplo.

El museo: ¿un lugar de memoria?

En la perspectiva de entender la memoria como práctica social, se hacía necesario mirar a sus actores dando vida a dicha práctica. En cualquier espacio para/de memoria (un memorial, un rito de conmemoración, un lugar de la memoria) podrían —deberían— tener lugar formas de participación individuales y colectivas a través de las que las historias de vida individual o grupal se ligan a las narrativas de grupos más amplios, o en las que éstas últimas puedan ser conocidas, re-conocidas y resignificadas, o en las que el recuerdo se construya o la celebración se ponga en acto, entre otros procesos. Los museos son, por definición, lugares de memoria, ¿pero en qué se traduce esto? Usualmente,

en entender que la colección en sí misma, así como el discurso museal, custodia y transmite la memoria de cierto grupo (sector, etnia, nación, etcétera) pero, más allá de esto, estudios recientes plantean que en éste se puede dar un encuentro entre distintas narrativas (oficiales, institucionales, populares, personales) en el que se negocian nuevas producciones o narrativas. Es decir, es un lugar donde se desarrollan procesos variados de memoria social, pues ésta, más que una entelequia y mucho más que un mero relato dado, es una práctica social. Al observar qué hacía la gente en la sala, qué cosas decía, cómo se relacionaba con la exhibición y entre sí, empecé a dar concreción a la difusa idea de “prácticas de la memoria”, a “mirarlas”. Primero observé interacciones “fácilmente” reconocibles como prácticas de la memoria: la típica visita guiada en la que el personal del museo da una larga explicación en la que están insertas tanto la transmisión de unos contenidos memoriosos (tal o cual hazaña, tal personaje, tal mito) como su “celebración”:

La guía sitúa al grupo escolar frente a la columna esculpida y para enfatizar la importancia de observar sus relieves, dice: “¡Deténganse para que no se caigan... tenemos en ella la in-te-gra-ción de nuestro país, la formación de México!”, y pide que identifiquen los símbolos del mestizaje.

Más tarde, señala las cruces exhibidas en una vitrina diciendo que la cruz no era un elemento ajeno a las culturas antiguas, pero tenía un significado distinto, y exclama:

Guía: “Hay una palabra que no se les vaya a olvidar, aquí escríbanla (señala su propia fren-

te y también la palma de su mano), ¡escribanla!, ¡escribanla!... sin-cre-tis-mo. ¡Escribanla, porque es difícil!”.

Maestra: “Escribanla”.

Maestra 2: “Escriban”.

La guía y las docentes fingen que escriben la palabra y compelen al grupo a imitarlas. El grupo sonríe y comienza a hacer como que escribe. Algunos niños y niñas lo hacen con relativa seriedad, otros y otras parecen avergonzados, otros lo hacen un instante y en cuanto dejan de tener la mirada de las maestras encima, se detienen.

En esta viñeta se pueden “observar” características de los procesos de memoria: la conmemoración —y su tono emotivo que enfatiza ciertos contenidos—, el uso de un lenguaje simbólico, y también su carácter performativo. En esas visitas el personal explica lo importante que es, es este caso, México, la relevancia de los símbolos que aluden al mestizaje, alguna fecha o mito que cifran la identidad nacional, etcétera, retazos de esa memoria (y también historia) que sustenta ideas de pertenencia y comunidad colectivas.¹³² No me detendré en desmenuzar esto, sólo menciono que aquí parecería más o menos clara, *casi* como evidencia empírica, una práctica colectiva de memoria. ¿Habría otras menos obvias?

La observación de la gente en visitas libres, recorriendo el museo a su antojo, me permitió identificar que en éste se pueden hallar objetos que evocan una situación vivida, a una persona ausente, alguna cosa conocida, al

propio recuento sobre el pasado —sea aprendido o experimentado—, etcétera. Encontrar un nombre o figura que te recuerda un juguete u olor de la infancia, conocer un espacio o fiesta similares a otros que visitaste en un tiempo o geografía distantes, encontrarse con objetos ya olvidados, identificar algo que le gustaría a una persona querida, son situaciones comunes en el museo. Este tipo de evocaciones tienen un sentido memorioso. No sólo porque signifiquen en sí mismo un recuerdo, sino que aluden a un ejercicio de “desprivatización” de la memoria personal (Fernández, 1997) que es compartida o colectivizada en un espacio público y, así, incorporada a una memoria más amplia a través de la objetivación del recuerdo, mediante ciertos apoyos, entre ellos la narración, o, en este caso, la mera expresión del recuerdo articulado a cierto objeto o idea presentes en el museo que sirve de soporte para rememorar esa idea, imagen, sentimiento o vivencia del pasado.

También, aguzando más la mirada, pude observar que durante el recorrido se da con mucha frecuencia el “nombrar” objetos de la exhibición. La gente pasa enfrente de las vitrinas y en voz alta, para sí o para su acompañante, menciona: “el piano”, “la familia”, “la casa”, “la flecha”, “el reloj”, “el señor”, “el sillón”, sin hacer otro comentario. Este tipo de interacción con la exhibición, aparentemente mínima, casi insignificante, tiene un sentido en torno a la memoria. El ejercicio de nombrar, el reconocer los objetos o la sala —y así, su uso o sentido—, es importante en tanto el nombrar es dar existencia, y en tanto el ejercicio de nombrar supone una negociación entre palabras, espacio, tiempo, sentimientos, personas (Kavanagh, 2000); y en

132 Estos elementos pueden verse con mayor profundidad en Massa, 2004; Maceira 2009b y en prensa.

tanto apela al recuerdo de lugares, prácticas u objetos que pueden ser fragmentos identitarios, parte de un rompecabezas posible de armar. Nombrar puede ser en el museo una forma de dar relevancia a los objetos o temas exhibidos, y también de identificarlos y de identificarse en relación con ellos. Esta capacidad de identificación hace que esos objetos o contenidos sean eficientes, que se puedan reconocer y reproducir (Durán, 1995). Ese tipo de menciones: “la cama”, “la milpa”, “el rey”, “la espada”, son realizadas en voz alta pero no parecen buscar la generación de una conversación, son distintos al “¡mira eso!” —expresión sumamente frecuente en casi cualquier sala de exhibición— en donde se invita a otros u otras a focalizar la atención en tal o cual cosa y participar de un acto conjunto de mirar, y tal vez de comentar algo. Parecería más bien que al ser públicas, estas “nominaciones” apelan a una cierta memoria o la comparten, y/o provocan una asociación o una evocación, estableciéndose así elementos del proceso de construcción activa y participativa de la memoria en donde se revive o mantiene cierta idea o saber, en donde se acumulan, yuxtaponen y entretajan asociaciones que se integran a la propia individualidad, a la experiencia de un determinado momento, a diversas redes de significados más allá de las cosas mismas que se exhiben en el museo.

En estas prácticas hay una forma de transmisión no sólo del recuerdo mismo sino, y sobre todo, de los sentimientos, emociones, valores o ideas asociadas a ese recuerdo socializado; y también, la inscripción en un cierto pasado, en un cierto grupo social, familiar o incluso pudiera ser gremial, profesional o generacional. Hay también

otras interacciones espontáneas e informales en las que se evocan costumbres o saberes familiares o comunitarios, se habla de rasgos, valores, e ideas compartidos por ciertos colectivos y que se identifican como parte de la identidad.

Con estos ejemplos esbozo una explicación de la manera en que fui dando contenido a la idea abstracta de “prácticas de la memoria”. La perspectiva etnográfica ayuda aquí no sólo a recuperar las interacciones entre los públicos sino a interpretarlas y comprenderlas como prácticas de la memoria en ese proceso continuo de hacer dialogar la información de campo con la literatura especializada, de comparar experiencias y referentes, de escuchar con atención los sentidos que para esa gente observada pudiera tener una frase o un gesto en un momento dado.

La observación directa, la recuperación de los decires y haceres de los públicos, la participación conjunta de/en algunos recorridos, la lectura e investigación de referentes teóricos, etcétera, me condujeron a identificar en los procesos de la memoria social aspectos ligados a su carácter fenomenológico, ritual y simbólico, a entender algunos de sus códigos y a descifrar algunos de sus lenguajes (cf. Maceira, 2009a y 2009b).

Género y museo

El segundo ejemplo muestra cómo la idea de “comunidades de interpretación” —noción ampliamente extendida en los estudios museológicos, y que alude a la identificación del hecho de que existen pautas compartidas en función de la edad, la escolarización, de refe-

rencias étnicas u otras condiciones socioculturales e influyen en las maneras de interpretar la exhibición— puede y debe ser ampliada para incluir el género¹³³ como uno de los factores determinantes en el análisis de las comunidades de interpretación. Resumo este argumento en una breve y elocuente interacción documentada en campo:

Una pareja de adolescentes entran al Salón de Gobelinos en el Alcázar. Es una sala lujosa, con la ornamentación correspondiente a la residencia de Maximiliano y Carlota de Habsburgo, emperadores de México en el siglo XIX. El chico y la chica entran tomados de la mano, observan la sala, abren enormemente los ojos, miran el brillante candelabro dorado y, al mismo tiempo, exclaman:

Él: “¡Esto ha de costar más que todo el estadio!” / Ella: “¡Imagínate limpiarlo!”.

133 El género alude a las representaciones sociales, valores y símbolos sobre lo femenino y lo masculino de las cuales se derivan una serie de expectativas, mandatos, atributos, normas, roles y funciones estereotipados sobre los hombres, las mujeres y sus relaciones, estableciendo relaciones de poder, usualmente asimétricas, entre hombres y mujeres. Las personas configuran su subjetividad e identidades, y sus comportamientos, a partir de ese conjunto de representaciones (y de restricciones), las cuales se articulan a otras construcciones sociales tales como la etnia, edad, clase, religión, generando identidades personales y grupales, así como relaciones de poder variables en cada contexto. Un eje de la investigación fue indagar las articulaciones entre género y museo, desde las maneras en que el género permea los discursos de la exhibición, hasta las maneras en que la gente interactúa con ellos. Esto era relevante pues el análisis del museo como un espacio educativo implicaba, en mi perspectiva, documentar la existencia de sesgos e interacciones generizados, y de entender su relevancia como parte del proceso educativo que puede suceder en el museo. Como señalo arriba, éste ha sido el objeto tratado en otros textos.

Como he mostrado en otros trabajos (Maceira 2008a, 2009b, 2011a y en prensa), el orden tradicional de género está presente en el museo. No sólo en los discursos que éste transmite a través de la exhibición (pues el museo, parte de la sociedad, está imbuido de discursos de género que a través de contenidos explícitos o de omisiones comunican valores, ideas y conocimientos —o desconocimiento— sobre las formas de organización social, sobre los hombres, las mujeres, y sobre sus relaciones) sino también entre los públicos que perciben e interpretan esos discursos a partir de —o a pesar de— su propio bagaje, constituido por su experiencia y por las representaciones sociales de género de su contexto. Las y los visitantes reproducen, actualizan, cuestionan o ponen en juego diversos elementos del orden de género al visitar el museo. Observarlos por las salas de exhibición permite identificar que es usual que haya intereses diferenciados según una cierta pauta de género (v. g., hay más interés de los niños y jóvenes por las armas y de las niñas y mujeres por las joyas); que con frecuencia las mujeres, de todas las edades, tienden a atribuir sentimientos a las figuras exhibidas, trátase de esculturas, pinturas u otro tipo de representaciones (v. g., “está enojada”, “ha de tener dolor”, “está llorando porque murió su hijo”) y también a expresar sus propios sentimientos o emociones ante lo que miran (“me da cosa”, “a mí me daría pena estar así”), pautas de comportamiento que no son recurrentes entre los hombres, cuyas reacciones afectivas las expresan a través de expresiones construidas para mostrar sorpresa o conmoción, como pueden ser silbidos o malas palabras (“¡no mames!”, “¡güey!”, “¡veeerga!”),

y generalmente ante cosas que les sorprenden enormemente, pero no tienden a construir, o al menos a expresar explícitamente, una interpretación sobre los sentimientos o emociones de las figuras y escenas que observan, y tampoco a manifestar de forma clara un sentimiento propio ante éstas más allá del asombro.

Como éstas, hay otras formas de interacción entre personas y con la exhibición que están partiendo del género e influyendo en los sentidos que se construyen en el museo —y más allá de los contenidos que éste plantee—. Vale la pena aclarar que hay excepciones, y que la afirmación anterior tiene fisuras que aquí obvio para enfatizar que el género debe de considerarse como una condición fundamental en los estudios que pretendan enfocar las distintas formas de apropiación del contenido en función de condiciones socioculturales; condición transversal a otras, pues al menos en mis datos, y en lo que respecta a prácticas formativas en el museo, el género resultó ser mucho más central que la edad o la escolarización.¹³⁴

134 Como he señalado en otros trabajos, que los públicos actúen a partir de pautas generizadas no implica que el museo no tenga responsabilidad alguna respecto a los contenidos que comunica y a sus sesgos de género. Si el museo es un lugar dedicado a difundir el conocimiento científico y los valores o proezas de la humanidad, si entre sus funciones está la de comunicar la historia de la sociedad y/o elementos para entenderla e incluso “apropiármola” —como es el caso de los museos que he analizado—, es su deber exponer la organización social de género como un producto y un proceso históricos, mostrar y explicar diferencias y desigualdades sociales, en vez de obviarlas, entre otros medios que ayuden a los públicos —cargados de parámetros que suelen ser coherentes con el discurso de género tradicional— a comprender y a cuestionar los supuestos y las representaciones dominantes, que ayuden a encontrarse con elementos que sirvan para desafiar visiones tradicionales, en vez de reforzarlas.

REFLEXIONES FINALES

El tipo de acercamiento etnográfico permitió observar minucias y dinámicas sociales que se dan en el proceso de interacción en y con el museo que conducen a reconocer distintos aspectos sobre la naturaleza del museo como contexto de aprendizajes —de acuerdo con el objetivo propuesto— y también otras dimensiones de carácter institucional, administrativo, museográfico, social, político, simbólico y cultural del museo.¹³⁵ Esto, sin duda, es un medio potente para el estudio y para el desarrollo del museo, capaz de responder a objetivos variados y a aportar elementos ricos para hacerlo.

La aproximación realizada favoreció también la comprensión del museo como un diálogo entre actores y sujetos diversos que desarrollan ciertas prácticas y establecen —o prolongan— diversas relaciones y fenómenos de la vida social, elementos de interés para diversos campos del conocimiento, más allá de la museología.

Extiendo una invitación a visitar las salas de los museos con ojos y oídos abiertos, con libretas y lápices, para observar, cuestionar y comprender desde otra perspectiva cómo funciona el museo, qué pasa con la gente que lo visita, con la que trabaja en él, con la que lo limpia, con la que lo diseña y opera, y una larga lista de etcéteras.

135 El tipo de material colectado en campo me ha servido, hasta ahora, para enfocar ciertos temas relacionados a los procesos educativos, a la visita y aprendizaje en el museo, para reconocer distintas maneras en que el género se expresa en el museo, para analizar aspectos sobre las relaciones de poder y saber implicadas en la cotidianidad de una visita promedio, para pensar algunos temas sobre identidad nacional y ciudadanía, y para reconocer prácticas sociales de memoria.

De la experiencia aquí recuperada derivó algunas preguntas y retos importantes para la discusión sobre la investigación de/en los museos. Un núcleo de desafíos se relaciona con el desarrollo de trabajos inter, pluri o transdisciplinarios. Éstos no sólo estriban en superar las dificultades disciplinarias de la investigación misma, sino también en salvar distancias entre departamentos o áreas del museo, entre comunidades académicas, y entre los diversos grupos y sus variadas formas de producir y comunicar conocimientos. También están presentes los obstáculos relativos a la falta de una tradición arraigada de prácticas de diálogo y construcción conjunta y más allá de las fronteras usuales entre grupos, sectores y/o disciplinas.¹³⁶

En este sentido reconozco y me sumo al clamor sobre la importancia de reinventar la investigación en todas las áreas del conocimiento, y en el caso de quienes nos interesamos por lo que sucede en o con los museos, de un intercambio y socialización de estrategias, y también de una discusión conceptual y metodológica que sea sensible a la particular realidad del museo y a los procesos socioculturales que se generan en éste, ofreciendo una mejor comprensión de los fenómenos culturales, políticos e ideológicos que se suscitan en el museo, complejidad que rara vez es abarcada de manera integral en las investigaciones hasta ahora realizadas (Pérez-Ruiz, 1998). Más allá de cuestiones metodológicas, que no son menores, la construcción de vías operativas que favorezcan

la vinculación, conocimiento y reconocimiento entre las personas que trabajamos estos temas desde disciplinas e instituciones variadas y también dentro de los museos mismos es un requisito fundamental.

Una cuestión más es cómo vincular en el contexto latinoamericano todas esas investigaciones o pautas de investigación *sobre* el museo, a la investigación *en* el museo para que ésta se traduzca en sus exposiciones, en sus relaciones con los públicos, en los servicios que ofrece. ¿Cómo favorecer una dinámica de interacción activa y productiva entre el pensamiento que se desarrolla en la academia, grupos culturales, sociedad civil, gobiernos y museos? (véase Maceira, 2008b). La producción del saber demanda la interconexión entre distintas comunidades.

Finalmente está la pregunta sobre cómo traducir esto a políticas culturales y educativas que se comprometan con la democracia, el diálogo, la diversidad y otros principios que se supone son parte de los desafíos que el museo contemporáneo busca abordar. Preguntas e inquietudes hay muchas, pero hay que imaginar también caminos para compartirlas y sobre todo, para ensayar creativamente —asumiendo un lugar de *bricoleurs* o *bricoleuses*— algunas respuestas.

¹³⁶ Estos elementos los he trabajado a profundidad en el texto derivado de la citada Jornada de Ankulegi y que será incorporado a la revista Ankulegi, en proceso de preparación (Maceira, 2011b).

REFERENCIAS

- Biggs, Iain (2006), "Art as research, doctoral education and the politics of knowledge", en *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 6-11.
- Burawoy, Michael (2000), "Introduction. Reaching for the global", en Burawoy, Michael *et al.*, *Global Ethnography*, Berkeley, Londres, University of California Press, pp. 1-40.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2005), "Introduction. The discipline and practice of qualitative research", en Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª ed., Londres y Nueva York, Sage Publications-Thousand Oaks, pp. 1-32.
- Durán, M. Ángeles (1995), "Los nombres de la memoria (notas para una hermenéutica de la ciudad)", en Denche, Constanza y C. Tobio (eds.), *El espacio según el género: ¿un uso diferencial?*, Madrid, Comunidad de Madrid y Dirección General de la Mujer, pp. 17-41.
- Erickson, Frederick (1997), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, [© 1989], pp. 195-301.
- Falk, John (2007), "Toward an improved understanding of learning from museums: film-making as metaphor", en Falk, John, Lynn Dierking y Susan Foutz (eds.), *In Principle, in Practice. Museums as Learning Institutions*, Lanham, Nueva York, Toronto y Plymouth, Altamira Press, pp. 3-16.
- Falk, John, Lynn Dierking y Susan Foutz (2007), "Preface", en Falk, John, Lynn Dierking y Susan Foutz (eds.), *In Principle, in Practice. Museums as Learning Institutions*, Lanham, Nueva York, Toronto y Plymouth, Altamira Press, pp. XII-XX.
- Fernández, Celia (1997), "Figuraciones de la memoria en la autobiografía", en Ruiz-Vargas, J. (comp.), *Claves de la memoria*, Madrid, Trotta, pp. 67-82.
- Fontana, Andrea y T. McGinnis (2003), "Ethnography since postmodernism", en *Studies in Symbolic Interaction*, 26, pp. 215-234.
- García Canclini, Néstor (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Gay y Blasco, Paloma y Huon Wardle (2007), *How to Read Ethnography*, Nueva York, Routledge.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994), "¿Qué es la etnografía?", en *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, pp. 15-40.
- Hay, Penny y Mary Fawcett (2006), "5x5x5=creativity", en *Engage*, núm. 18. Londres, National Association for Gallery Education, pp. 61-64.

- Holden, John y Samuel Jones (2006), *Knowledge and Inspiration: the Democratic Face of Culture. Evidence in Making the Case for Museums, Libraries and Archives*, Londres, Museums Libraries Archives Council.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2007), *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Kavanagh, Gaynor (2000), *Dream Spaces. Memory and the Museum*, Londres y Nueva York, Leicester University Press.
- Ledgard, Anna y David Jenkins (2006), "TAP: Teacher Artist Partnership", en *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 21-28.
- Maceira Ochoa, Luz (2009a), "Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de la memoria", en *Alteridades*, 19 (37), pp. 69-85.
- (2008a), "Género y consumo cultural en museos: análisis y perspectivas", en *La Ventana*, núm. 27, pp. 205-230.
- (2011b), "Interdisciplinariedad y etnografía. Reflexiones de una *outsider* de la antropología", XIV Jornada de Antropología Ankulegi, *El qué y el cómo de la investigación antropológica: reflexiones metodológicas, éticas y políticas*, Donostia (de próxima publicación en la *Revista Ankulegi*, en preparación).
- (2009b), "Educación, género y memoria social: un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos", Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (2008b), "Los públicos y lo público. De mutismos, sorderas, y de diálogos sociales en museos y espacios patrimoniales", en Arrieta Urtizberea, Iñaki (ed.), *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 39-60.
- (2011a) "¿Memorias de mamíferas? Memoria sin mujeres. Reflexiones en torno a discursos, olvidos y prácticas de la memoria social en el Museo Nacional de Antropología en México", en Maceira Ochoa, Luz y Lucía Rayas (eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, México, Juan Pablos, ENAH, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (en prensa), "Relaciones de poder en los museos: un estudio micropolítico", en *Revista Abra*.
- Massa Perborell, Diana A. (2004), "Los objetos que nos narran. La transmisión de ideas sobre el patrimonio cultural a escolares en el Museo Nacional de Antropología", Tesis de maestría, México, Universidad Iberoamericana.

- McKenzie, Bridget (2006), "Quests driven by questions", en *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 55-60.
- Montemayor, Emilio (2001), "El museo: ¿un espacio de diálogo?", *Memoria del Segundo Encuentro Nacional ICOM-CECA México. La educación dentro del museo: nuestra propia transformación*, ICOM-CECA, Zacatecas, pp. 73-77.
- Moreno Guzmán, María (2001), *Encanto y desencanto. El público ante las reproducciones en los museos*, México, INAH.
- Pérez-Ruiz, Maya Lorena (1998), "Construcción e investigación del patrimonio cultural. Retos en los museos contemporáneos", en *Alteridades*, núm. 16, pp. 95-113.
- Pringle, Emily (2006), "Researching gallery education", en *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 29-35.
- Raney, Karen (2006), "Editorial", en *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 3-5.
- Rennie, Léonie y Johnston, David (2007), "Research on learning from museums", en Falk, John, Lynn Dierking y Susan Foutz (eds.), *In principle, in Practice. Museums as Learning Institution*, Lanham, Nueva York, Toronto y Plymouth, Altamira Press, pp. 57-73.
- San Román, Teresa (2009), "Sobre la investigación etnográfica", en *Revista de Antropología Social*, núm. 18, pp. 235-260.
- Sandhal, Jette (2002), "Fluid boundaries and False Dichotomies. Scholarship, partnership and representation in museums", ponencia presentada en la Conferencia de INTERCOM: *Leadership in Museums: Are our Core Values Shifting?*, Dublín, octubre, pp. 16-19.
- (2005), "Negotiating identities", en *Texts*, 29.
- Schmilchuk, Graciela (1996), "Venturas y desventuras de los estudios de público", en *Cuicuilco*, núm. 7, vol. 3, mayo-agosto, pp. 31-57.
- Sekules, Verónica, Christian Blickem y Charlotte Peel (2006), "Method in our madness", *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 44-52.
- Spindler, George y Louise Spindler (1982), "Roger Harker and Schönhausen: from familiar to strange and back again", en Spindler, George (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Nueva York, CSB College Publishing, pp. 20-43.
- Taylor, Barbara (2006), "en-quire: Learning through action research", en *Engage*, núm. 18, Londres, National Association for Gallery Education, pp. 12-20.