UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

¿Pedagogía en Espacios Museísticos? Caracterización de las Prácticas Educativas del Museo Casa de la Memoria de Medellín

Kelly Agudelo Álvarez
Mariana Flórez Franco
Harold Agudelo-Gutiérrez

INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS
MEDELLÍN
2020

Biblioteca Digital CEDED

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

¿Pedagogía en Espacios Museísticos? Caracterización de las Prácticas Educativas del Museo Casa de la Memoria de Medellín

Resumen Divulgativo

Como corolario de la pedagogización social contemporánea, esta investigación parte de la idea según la cual el museo es una institución educativa y cultural. De allí, se propuso caracterizar las prácticas educativas que tienen lugar en el Museo Casa de la Memoria de la ciudad de Medellín en aras de construir algunas reflexiones alrededor de las relaciones que se tejen entre pedagogía y museos. Para esto se recurrió al utillaje metodológico del modelo teórico de pedagogía museal desarrollado en por Boucher y Allard (1998), el cual no solo orienta conceptualmente la lectura del Museo como un lugar donde la pedagogía tiene algo que decir en términos educativos y formativos, sino que proporciona las herramientas suficientes para ser adoptado o apropiado como un diseño metodológico que permite leer las particularidades propias de un museo de memoria buscando caracterizar su praxis educativa. Así, la pedagogía museal se dispone a sí misma como marco teórico y metodológico al servicio de la elaboración, de la puesta en marcha y de la evaluación de actividades educativas en el medio museal, actividades cuyo objetivo principal es la adquisición de saberes (conocimientos, comportamientos, habilidades y actitudes) por parte del visitante. Finalmente, con el análisis de la información recolectada se logra reconocer los saberes que se ponen en escena en el MCM para enfrentar los retos educativos y las prácticas sociales, culturales y pedagógicas de cara al posacuerdo lo que lo sitúa como un agente de cambio social en la ciudad. Además, esta investigación contribuyó a generar nuevo conocimiento, ampliar los márgenes de comprensión de la educación y a aportar al desarrollo de aquellos subcampos de la pedagogía con menos consolidación histórica y conceptual —como lo es la pedagogía museística—.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 5
1. Marco Conceptual 11
2. Aprendizajes Metodológicos. 17
2.1. Acercamientos a un modelo teórico de pedagogía museal como diseño metodológico. 17
2.2. ¿Por qué hablar de un modelo? 19
2.3. Momentos de la investigación. 19
2.4. Instrumentos para la recolección de información. 21
2.5. Matriz de Análisis 25
3. Resultados y Discusión de Resultados 27
3.1. Componentes de caracterización inicial 28
3.2. Componentes de la situación pedagógica 34
3.3. Componente axiológico 54
4. Conclusiones 57
BIBLIOGRAFÍA 59

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

TABLA DE FIGURAS

Figura 1 Hitos importantes en la historia del conflicto en Medellín 7
Figura 2 Ruta conceptual 12
Figura 3 Instrumento para la recolección de información: Mapeo de Significado Personal 25
Figura 4 Matriz de interrelación entre las Dimensiones, los Componentes de la Situación Pedagógica y el Aura Axiológica de la Pedagogía Museal. 26
Figura 5 Componentes de caracterización inicial 28
Figura 6 Cifras de visitantes nacionales y extranjeros en visitas a pie al MCM. 33
Figura 7 Componentes de la situación pedagógica 34
Figura 8 Componente Axiológico 54

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

INTRODUCCIÓN

A pesar de que el Museo Casa de la Memoria de Medellín es pionero respecto a las demás instituciones dedicadas a la memoria en Colombia, no es frecuente que este participe de análisis externos sobre sus elementos expositivos como lugar, y mucho menos sobre su condición de institución educativa y cultural vista desde el horizonte conceptual de la pedagogía. Fueron encontradas tan solo cuatro producciones académicas después de una búsqueda en los repositorios de varias universidades. En primer lugar, Giraldo (2016), describe el contexto histórico del acervo fotográfico que hay en el Centro Documental del Museo, evidencia la relación entre los diferentes documentos y su relación con las imágenes que allí reposan; en segundo lugar, González (2017) realiza un análisis acerca de la lógica comunicacional de la estructura del MCM de Medellín, y asimismo reconoce la importancia de este más allá de conservar la memoria, exponiéndose como un espacio de las pugnas y tensiones propias de la temática; en tercer lugar, se encuentran Toro y Vallejo (2017) quienes muestran un avance sobre el proyecto Atlas Visual de la memoria repositorio digital de memorias, resaltando la importancia de la fotografía como documento de la memoria gráfica. Finalmente, Rodríguez (2018), hace un análisis sobre el papel de los dispositivos museales como mediadores de la memoria en el MCM de Medellín.

Contextualización

Los problemas de fondo en la configuración del orden político y social de Colombia se han manifestado a través de sesenta años de conflicto armado, los cuales han cimentado una historia caracterizada por la violencia como método de resolución de conflictos, la impunidad de los crímenes, la exclusión como modo de cohabitación, la denegación de los derechos a la vida y a la libertad, la discriminación y la intolerancia en el tratamiento de las diferencias (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 87). Esta violencia no ha sido estática, se ha ido transformando según sus actores, momentos y motivaciones.

La particularidad del conflicto armado en Colombia, según Eduardo Pizarro y la Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas[1] — CHCV — (2015), puede evidenciarse en los siguientes elementos: en primer lugar, se trata de un conflicto *prolongado*, ya sea que se adopte como punto de partida la época de La Violencia o alguno posterior; en segundo lugar, es un conflicto *complejo*, debido al gran número de actores involucrados: Estado, guerrillas y paramilitares; en tercer lugar, es un conflicto *discontinuo*, dados los contrastes en la evolución de los actores armados; y, por último, es un conflicto con enormes diferencias regionales que se pueden apreciar en la multiplicidad de dinámicas y modalidades de este (pp. 45-46).

En este marco, Medellín, siendo la segunda ciudad más grande del país, no ha sido ajena a esta problemática. Por el contrario, al menos hasta la primera década de este siglo, fue reconocida como una de las ciudades más violentas de Colombia y del mundo: bombas en lugares públicos, aniquilamiento de líderes de izquierda y defensores de derechos humanos, secuestro, asesinatos de consumidores de drogas, trabajadoras sexuales y habitantes de calle, masacres a centenas de jóvenes, ataques terroristas y uso de explosivos, miedo y zozobra colectiva han consolidado esta imagen (2017, p. 18).

En consecuencia, los grupos armados ilegales del conflicto armado nacional tuvieron presencia y desplegaron acciones propias del conflicto y enfrentamientos armados en la ciudad. «Este suceso involucra tres actores centrales: guerrillas (ELN y FARC) o milicias articuladas a ellas (Milicias Bolivarianas); paramilitares (Bloque Metro, Bloque Cacique Nutibara — BCN —, Frente José Luis Zuluaga) y miembros de las Fuerzas Armadas del Estado (Ejército y Policía)» (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 20).

Según cifras oficiales suministradas por el Observatorio del Centro Nacional de Memoria Histórica y de la Unidad para la Atención y la Reparación Integral de Víctimas (UARIV) se calcula que, en Medellín, entre 1980 y 2014, al menos 132.529 personas fueron víctimas reconocidas del conflicto armado. El desplazamiento forzado es, de lejos, la principal modalidad de victimización con

[1] Conformada por 12 expertos, quienes en cumplimiento del acuerdo suscrito entre el Gobierno Nacional y las FARC el 26 de agosto de 2012, produjeron una serie de ensayos con el propósito de aportar a la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de quienes hayan participado o tenido incidencia en el mismo, y para el esclarecimiento de la verdad.

106.916 víctimas. Le siguen, en su orden, el asesinato selectivo (19.832), la desaparición forzada (2.784 víctimas) y la aterradora cifra de 221 masacres (1.175 víctimas). Además, se presentaron otras formas de violencia que no son letales pero que demuestran la magnitud y degradación del conflicto armado: acciones bélicas (784 víctimas), secuestro (484), violencia sexual (336), reclutamiento forzado (136), atentado terrorista (80) y daño a bienes civiles (12). (2017, pp. 21-22)

Esto quiere decir que, en una ciudad con 2.184.000 habitantes alrededor de 6 de cada 100 personas han sido víctimas directas del conflicto armado y de las violencias asociadas. Esto confirma, además, una de las características del conflicto armado nacional: su impacto predominante en la sociedad civil no combatiente.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), en el informe: *Medellín, memorias de una guerra urbana*, identifica cuatro hitos importantes en la historia del conflicto en la ciudad:

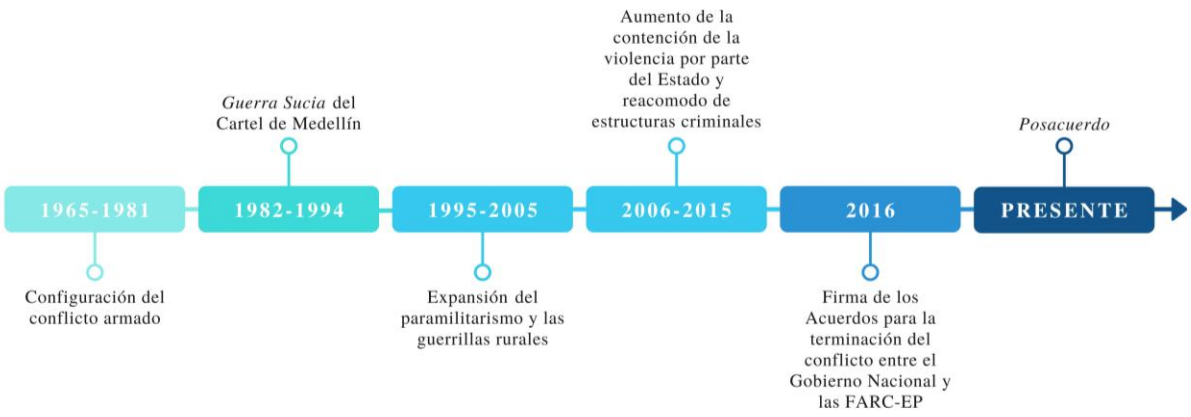


Figura 1 Hitos importantes en la historia del conflicto en Medellín

El primero se ubica entre 1965 y 1981. En él se configuran los factores que luego detonaron el conflicto armado. Durante estos años se sabe de prácticas de justicia privada agenciadas por sectores institucionales; el negocio de las drogas comienza a marcar dinámicas económicas y sociales; y se hacen visibles las demandas de sectores sociales y políticos que buscan reformas políticas y económicas (p. 23-24).

El segundo período ocurre entre 1982 y 1994. Su principal característica es el despliegue de la violencia y el terrorismo del Cartel de Medellín, encabezado por Pablo Escobar, y, al mismo tiempo, el ejercicio de la violencia política, con alta complicidad de las instituciones estatales, conocida como guerra sucia. Alrededor del narcotráfico crecieron pequeños grupos armados de la izquierda radical, en su mayoría independientes de las guerrillas rurales formadas en la década del sesenta, así como milicias barriales. También lo hicieron grupos de justicia privada que antecedieron el paramilitarismo y que realizaron acciones en contra de líderes y organizaciones de izquierda (p. 24).

El tercer período se dio entre 1995 y 2005, y se configura alrededor de la expansión de los paramilitares y las guerrillas rurales en el país y en Antioquia, lo cual conduce a que el departamento se convierta en el principal territorio bélico de Colombia. Medellín, y su región metropolitana, se convirtieron en el centro geográfico-logístico de este conflicto y en objetivo de la disputa militar entre organizaciones paramilitares, organizaciones milicianas y guerrilleras. Durante este momento la ciudad fue objeto de una intervención militar más contundente por parte del Estado, cuyo episodio más conocido fue la operación Orión (p. 24).

Como último período identificado, este informe sitúa los sucesos acaecidos entre 2006 y 2014. El declive de guerrillas y paramilitares desde comienzos del siglo XXI demuestra los avances en la contención de la violencia por parte del Estado y el aumento de su capacidad operativa en la definición e implementación de políticas de seguridad. Sin embargo, la ciudad fue testigo de un reacomodo de estructuras criminales y fue epicentro de la reinserción de paramilitares desmovilizados. Esto estuvo acompañado de complejos procesos de rearme y de nuevas expresiones de violencia, como el asesinato de líderes, especialmente de jóvenes relacionados con propuestas de resistencias artísticas y culturales, la exacerbación de las llamadas fronteras invisibles, el asesinato y la violencia contra las mujeres (p. 25).

Ahora bien, la firma del acuerdo para la terminación del conflicto entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP el 24 de noviembre de 2016 supuso un nuevo hito en la historia del conflicto colombiano. Con él comienza a hacerse necesario desplegar un conjunto de mecanismos que permitan la inclusión en la vida política, socioeconómica y cultural de las víctimas — directas e indirectas — del conflicto y sus actores para lograr la recuperación de la confianza, la convivencia, la paz y la reconciliación de todos los miembros de la sociedad.

Es en respuesta a ello, diversos sectores sociales de la ciudad comenzaron a efectuar un conjunto de acciones colectivas e individuales, sociales e institucionales, para resistir y sobreponerse a los impactos devastadores del conflicto armado. La tendencia ha sido una lectura del posacuerdo[2] en clave educativa que, desde el discurso institucional, podría abrir las puertas a una transformación tal que logre superar el conflicto de manera definitiva al reconocer, reparar y dignificar a las víctimas que ha dejado la confrontación armada puesto que, durante décadas, estas fueron ignoradas. En los discursos legitimantes del conflicto armado se les reconocía vagamente bajo el rótulo genérico de la población civil, o bajo la denominación peyorativa de «daños colaterales», siendo consideradas como un efecto residual del conflicto y no como el núcleo de las regulaciones de esta.

Este contexto configura lo que se conoce como el posacuerdo y pone a la sociedad en tarea —entre muchas otras— de pensar educativamente la reconstrucción del tejido social del país. Esta tarea educativa ya no corresponde solamente a la escuela como la forma educativa hegemónica de la modernidad, sino que asistimos a la pedagogización (o educacionalización) social contemporánea, es decir, la expansión cuantitativa y cualitativa de la intervención educacional y pedagógica en la sociedad. De este modo, la educación o la «persona educada», en palabras de Noguera & Parra (2015), «está en el centro de las preocupaciones de esa nueva sociedad y dada su importancia, la educación no puede ser más un monopolio de las instituciones escolares» (p. 73).

La pedagogización social contemporánea, en tanto centralidad en los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana de las personas, del saber, del conocimiento y de la información en las prácticas sociales, políticas y económicas, ha generado una intensa y extensa proliferación de prácticas y discursos de carácter educacional manifiestos en un sinnúmero de espacios extraescolares. Un

[2] A pesar de que la categoría *posconflicto* es la más difundida en el ámbito de la política pública y el discurso oficial, preferimos referiremos aquí a la categoría *posacuerdo*, puesto que algunos académicos han cuestionado su pertinencia al argumentar que el *posacuerdo* es, precisamente, un escenario para construir el *posconflicto*. La paz ─una estable y duradera─ requiere de una construcción adicional, que va más allá de la ausencia del conflicto. Este proceso de ajuste, reconciliación, revaloración humanista y reencuentro del proyecto nacional no puede ser una paz incompleta; una en que el acuerdo con las FARC, a pesar de ser un importante avance, se limitaría a una «paz negativa». Finiquitar la violencia armada es la puerta para avanzar en el *posconflicto* donde habría que trabajar a favor de una «paz positiva», en la que estructuralmente las condiciones mínimas de desarrollo y justicia para la mayoría de los colombianos deben ser garantizadas. En esa medida la firma de los acuerdos para el fin del conflicto significa apenas el arribo del *posacuerdo*, más no necesariamente del *posconflicto*, en el cual la reconstrucción del país puede demorar tanto como el conflicto armado experimentado (Cepeda, 2016, pp. 202-203).

ejemplo claro de ello es el Museo Casa de la Memoria — MCM —, que nace en el 2006 a partir de una iniciativa del Programa de Atención de Víctimas de la Alcaldía de Medellín y abre sus puertas con el fin de contribuir desde el ejercicio de la memoria en escenarios de diálogos abiertos y plurales, críticos y reflexivos, a la comprensión y superación del conflicto armado y las diversas violencias de Medellín, Antioquia y del país (MCM, 2018, párr. 1).

Este Museo se proyecta bajo distintas líneas de procesos con el objetivo de sensibilizar a todos los ciudadanos frente a los impactos de la violencia y conseguir que haya compresión y garantía de no repetición. Para los intereses particulares de este trabajo, se describen a grandes rasgos los procesos misionales, estos son:

— *Construcción y circulación de contenidos.*

Se realiza investigación para la construcción participativa de memorias, elaboración de guiones museológicos y contenidos para los procesos museográficos, circulación de contenidos a través del Centro de Documentación y el Archivo de Derechos Humanos.

— *Visibilización y transferencias de memorias.*

Generan metodologías pedagógicas y experiencias museográficas que posibilitan la aproximación y comprensión del conflicto desde la enunciación y la elaboración simbólica de las memorias, los diálogos intersubjetivos y el reconocimiento del otro y su alteridad, la sensibilización al dolor ajeno y a las necesidades de los demás.

— *Lazo social y alianzas.*

Buscan establecer lazos entre actores locales, nacionales e internacionales, así como el desarrollo de alianzas y la activación de redes que permitan, además, el fortalecimiento de los procesos internos y externos del Museo.

A partir del reconocimiento de los procesos que hacen parte de la columna vertebral del Museo, surgió la pregunta por ¿cuáles son las prácticas educativas llevadas a cabo en el MCM? Este, en tanto institución educativa y cultural, realiza una serie de acciones intencionadas que, orientadas a generar momentos de diálogo y encuentro para entender lo que ocurrió y está ocurriendo en nuestra sociedad, reencontrar la esperanza y pensar en otros futuros posibles, recurren a la construcción participativa

de memorias para lograr la reconstrucción del tejido social del país de cara al posacuerdo, estableciendo así nuevas relaciones entre educación y pedagogía.

En este sentido, el camino efectuado tuvo como punto de partida la caracterización de las prácticas educativas que se dan en el MCM, las cuales permitieron construir algunas reflexiones que se tejen entre pedagogía y museos. Para ello, se analizaron las prácticas educativas en relación con la memoria colectiva y la pedagogía, se reconocieron los saberes que se ponen en escena en el Museo para enfrentar los retos educativos y las prácticas sociales, culturales y pedagógicas de cara al posacuerdo. Y finalmente, se hizo un aparte a la conceptualización de las relaciones entre museo y pedagogía en el marco de las pedagogización social contemporánea.

Objetivos (General y Específicos)

— *Objetivo general*

Caracterizar las prácticas educativas que tienen lugar en el MCM de la ciudad de Medellín en aras de construir algunas reflexiones alrededor de las relaciones que se tejen entre pedagogía y museos.

— *Objetivos específicos*

- Analizar las prácticas educativas del MCM en relación con la memoria colectiva y la pedagogía.
- Reconocer los saberes que se ponen en escena en el MCM para enfrentar los retos educativos y las prácticas sociales, culturales y pedagógicas de cara al *posacuerdo*.
- Conceptualizar las relaciones entre museo y pedagogía en el marco de las *pedagogización social contemporánea*.

1. Marco Conceptual

Esta investigación parte, como un *a priori*, de la idea según la cual el MCM es una institución con una función educativa y cultural explícita, es decir, que el problema educativo y cultural constituye una preocupación real por parte de los directivos museales. Como se ha dicho párrafos arriba, esta situación es un síntoma de la *pedagogización social contemporánea* descrita por Noguera & Parra (2015). Buscando comprender las prácticas educativas llevadas a cabo por el MCM de la ciudad de

Medellín, este trabajo, se nutre de las conceptualizaciones alrededor del *museo* entendido como una *institución educativa y cultural*, los desarrollos alrededor del concepto de *práctica (praxis) educativa* y la *pedagogía museal* que, para el caso concreto, funge a su vez como la categoría conceptual y metodológica que articula estas reflexiones.



Figura 2 Ruta conceptual

Una muestra local para abordar nuestro primer elemento teórico enunciado —y para nuestro interés—, es el funcionamiento actual de los museos de la ciudad y del país, cuya proyección apunta a concebirse al servicio de transformación social y de las comunidades. Pues dada la apuesta frontal por romper con la idea clásica alrededor de los museos como instituciones rígidas y cerradas, pasivas o neutrales, se han creado, en su interior, áreas o comités de educación y similares, entre ellas la del MCM. Estas unidades formulan y ejecutan programas, planes, proyectos y actividades de formación para los museos, desarrollan contenidos, estrategias de divulgación y gestión del conocimiento, organizan eventos académicos para la reflexión de la educación en museos y realizan proyectos de investigación.

Puntualmente hablando, reconocer a la institución museística como medio y espacio para la educación permanente desafía nuestras creencias sobre el aprendizaje y la manera de adquirirlo, e involucra un segundo reconocimiento, aún más importante, y es pensar a la institución como una organización dinámica e intercultural a favor de la educación permanente dentro de la sociedad (Soto Lombana, Angulo Delgado, Runge Peña, & Rendón Uribe, 2013, p. 820). Pensar el museo en estos términos supera con creces la definición ‘tradicional’ que plantea el ICOM (*International Council of Museums*) para esta institución. Según estos:

> Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y disfrute. (Icom Statutes, adopted by the 22nd General Assembly (Vienna, Austria, 24 August 2007).

La propuesta de definición introducida contrasta al menos en dos aspectos con la definición aportada por el ICOM. En primer lugar, la concepción de *institución dinámica* —cambiante— y *multicultural* que es el museo, en contraposición con el carácter de *institución permanente* propuesto por el ICOM. En segundo lugar, el papel central para la educación —permanente—, mientras que en la definición del ICOM la educación viene a ser un medio propagandístico para la difusión del patrimonio (2013, p. 221). El museo visto como instancia dinámica e intercultural permite reubicar la empresa museística en una dimensión espaciotemporal diferente. Constituye una oportunidad para la convergencia social, cultural y educativa con capacidad de convocar diversas poblaciones socioeconómicas y culturales, dentro de un esquema de inclusión y equidad.

El museo vinculado a una función educativa hace posible su reconocimiento como un lugar donde la educación ocurre y, por lo tanto, puede ser leída con los lentes de la pedagogía. Para la lectura de las prácticas educativas que toman lugar en el MCM, entonces, partimos de la comprensión de la educación[3] como una *praxis*[4] o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad) que se fundamenta en diversas estrategias (prácticas), generacionales o institucionales, para la vinculación de los humanos con la dimensión de sentido. La pedagogía, así, explora esencialmente la *donación de sentido* acaecida en la formación con todo el amplio espectro de la reflexión que ello implica; y en esta lógica, educar es producir, engendrar, lanzar en el espacio de lo histórico a un ser humano.

[3] Vale aclarar que la educación —como práctica— ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía, lugar desde donde nos vamos a posicionar para realizar el análisis de dichas prácticas. Es decir, educación —praxis educativa— y pedagogía —como campo— son dos cuestiones que se pueden y deben diferenciar, puesto que no remiten a algo equivalente. La pedagogía, específicamente, tiene como condición de posibilidad lo que con Karl Popper se pueden denominar como «sociedades abiertas». En este sentido «Es en marco de la modernidad, cuando se rompe el círculo práctico entre acción —educativa— y costumbre, y cuando con ello se pone en discusión la pregunta acerca de la legitimidad, pertinencia y validez de la praxis educativa misma, que surge la pedagogía» (Runge & Muñoz, 2012, p. 78).

[4] A partir de las conceptualizaciones aristotélicas, encontramos que la praxis es una acción informada y tiene como carácter fundamental el sometimiento a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan (Carr & Kemmis, 1988, p. 50).

Es importante considerar que históricamente las prácticas educativas han tenido lugar de un modo preponderantemente *funcional*[5], ya que estas no fueron reflexionadas en sentido estricto y de modo constante hasta eso del Siglo XV. Ahora bien, con el paso de las sociedades cerradas a las sociedades abiertas[6], la pedagogía moderna, como reflexión sobre la educación, comienza a configurar discursos sistemáticos alrededor de sus prácticas educativas —legítimas o no legítimas— sobre las generaciones más jóvenes (Runge & Muñoz, 2012, p. 89). La práctica educativa se ve sometida, o en la necesidad de someterse, a una reflexión crítica. Por tanto, la «autenticidad» de la experiencia ya no socavan ni banaliza —y ya no impide— la necesidad de reflexión, pues aquella pierde su fuerza. Se exige entonces que los presupuestos implícitos sean explicitados y/o reconocidos y, en esa lógica, discutidos y fundamentados. La «toma de conciencia» (problematización) de la educación hace que lo que se entiende o vaya a entender por esta última se vuelva un asunto de interpretación (fundamentación y legitimación) (Runge & Muñoz, 2012, p. 92).

Ahora, independiente del reconocimiento sobre la imposibilidad de extrapolar teorías, conceptos y metodologías del ámbito de la educación formal al de la educación no formal, sí es posible pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural. En este sentido, y siguiendo a Soto *et al* (2013), las prácticas educativas museales pueden ser estudiados en términos pedagógicos a partir de los siguientes aspectos básicos:

— un "quién": museo;

— un "a quién": diferentes usuarios y públicos;

— un "qué": aspectos, temas, contenidos, preguntas, reflexiones que interesa al Museo animar;

— un "cómo": definir o diferenciar, en forma explícita los métodos que determinan las relaciones con el otro;

— un "para qué": o proyección de las metas y fines que se han de lograr o que se ha de procurar lograr mediante la educación — siempre se educa para algo —. Esto abarca desde objetivos

[5] Por *educación funcional* se conciben todos los efectos educativos no intencionales y aspectos de otro modo denominados como asimilación, imitación, iniciación, acostumbramiento, mantenimiento de la tradición, socialización, entre otros (2012, p. 89)

[6] Sociedades en las que los individuos se ven en la necesidad de tomar decisiones informadas. Esto tiene, como consecuencia, el incremento de la responsabilidad personal (social) y la necesidad de responder moralmente (responsabilidad) por las decisiones que se toman (2012, p. 91).

específicos como aprender a sumar, hasta fines más elevados: ideales formativos o ideas de ser humano;

— y un "dónde": o lugar en que se lleva a cabo la educación. Va más allá del Museo mismo (p. 221).

Cada uno de estos elementos adquiere identidad en el contexto de la empresa museística, y su respuesta es una manera de orientar la reflexión acerca de lo que *es* o podría *ser* la educación museal, o al menos en qué términos se debería entender. Así, aunque la *pedagogía museal* sigue siendo un término etéreo, de manera análoga a lo que puede ser la conceptualización actual de la educación informal, muestra la tendencia a expandir la exhibición a la institución y constituirla políticamente en un agente de cambio social. Estas conceptualizaciones acerca de la empresa museística permiten ir más allá de las concepciones pedagógicas y educativas propias de las instituciones de educación formal, pues estas son restringidas a la hora de comprender las dinámicas educativas y culturales de los museos y otros espacios educativos de ciudad. La conceptualización, además, toma una dirección distinta a aquellas que presentan al museo como un brazo extendido de la escuela —a modo de «estrategia didáctica» [7] — para mirar el museo como una institución educativa y cultural autosuficiente.

De acuerdo con Soto *et al* (2012), el papel que juegan los museos en materia educativa y formativa y la necesidad de personal especializado en educación museal tanto desde el punto de vista académico-investigativo como profesional, ha venido consolidando un subcampo de la pedagogía que se denomina *pedagogía museal*. Como campo en desarrollo, la pedagogía museal viene afinando su arsenal teórico y conceptual y haciendo propuestas de fundamentación con sustentos teórico-reflexivos e investigativos (p. 52). A diferencia de la didáctica museal que se ocupa específicamente de desarrollar conceptos metódicos y propuestas didácticas para acercar e introducir a los visitantes

[7] Las investigaciones consultadas en la construcción del estado del arte que antecedió esta investigación arrojaron dos categorías principales entre las que gira la reflexión acerca de la pedagogía museal y la educación museal: la relación museo-escuela y la relación pedagogía-museo. En ambos casos la reflexión se centra en promover la colaboración entre las instituciones educativas y los museos para aumentar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya desarrollado por los maestros en el aula; en desarrollar metodologías y recursos pedagógicos para producir, adquirir y aplicar los contenidos de los que dispone el museo en las prácticas de enseñanza de los maestros, es decir, el museo es presentado como un recurso didáctico; y, asimismo, se estresa la necesidad de apoyar a los educadores en los museos, acercando el museo a las actividades escolares, con lo que se superarían los problemas de distancia o de financiación. En la mayoría de los casos se reduce la función educadora del museo a la atención del público escolar y la escuela o, en otros casos, a la tarea del mediador.

de los museos a lo expuesto y a lo presentado. Como es entendida en este trabajo, *la pedagogía museal piensa el museo y sus prácticas en clave educativa y formativa*. Pues a pesar de que la pedagogía museal viene siendo cuestionada por el reduccionismo en la manera de concebir su «objeto de estudio» solo como un asunto de preocupación metodológica, es posible concebir a la pedagogía museal no restringida únicamente a las preocupaciones e indagaciones de tipo metodológico en torno a la orientación y aprendizaje de niños, jóvenes y visitantes de los museos pues «ella abarca una inquietud por un espectro más amplio de visitantes, considera diferentes modos de educación en el museo y observa el museo como un espacio de formación» (2012, p. 53).

De allí que, a la luz de estas diferentes denominaciones, la pedagogía museal sea entendida de diferentes maneras según contextos discursivos y tradiciones diferentes —por ejemplo, educación museal en la tradición anglosajona, pedagogía museal en las tradiciones germana y francófona; está también la expresión didáctica museal, entre otras—. A ello se le suma la estructura con la que dispongan los mismos museos: en unos es posible encontrar un departamento de pedagogía museal o de educación museal, mientras que en otros existen los departamentos de comunicación o las áreas para el ofrecimiento de servicios de visita y otros. Así pues, el trabajo pedagógico articulado a la planificación de la curaduría y de las exposiciones se convierte en un asunto de suma importancia que no necesariamente se reduce ni se resuelve con el trabajo de mediación «normal» —mediadores culturales— y que, no obstante, es frecuentemente olvidado dentro de las dinámicas de los museos.

Habiendo abarcado nuestros referentes a nivel conceptual, en el siguiente apartado se muestra el utillaje metodológico del *modelo teórico de pedagogía museal* desarrollado en por Boucher y Allard (1998), el cual no solo orienta conceptualmente la lectura del Museo como un lugar donde la pedagogía tiene algo que decir en términos educativos y formativos, sino que proporciona las herramientas suficientes para ser adoptado o apropiado como un diseño metodológico que permite leer las particularidades propias de un museo buscando caracterizar sus prácticas. Así, la pedagogía museal se dispone a sí misma como marco teórico y metodológico al servicio de la elaboración, de la puesta en marcha y de la evaluación de actividades educativas en el medio museal, actividades cuyo objetivo principal es la adquisición de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) por parte del visitante (1998, p. 42). Esta es la variación principal del planteamiento inicial y, a nuestro modo de ver, permite una mayor claridad a la hora de conceptualizar las relaciones que se tejen entre museo y pedagogía en el marco de las *pedagogización social contemporánea*.

2. Aprendizajes Metodológicos.

Inicialmente expresamos el interés metodológico en aplicar la tradición del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica desde la categoría de *Saber Pedagógico*[8]. No obstante, al emprender la tarea de implementación de este *pequeño proyecto*, entendimos que el diseño metodológico aplicado debía caracterizarse por su flexibilidad, buscando dar paso a diseños emergentes más acordes a las condiciones y características de la investigación, la disponibilidad de la masa documental y el tipo de material realmente encontrado, su dispersión y su estado de conservación (Galeano Marín, 2012, p. 117). En esta lógica, cabría señalar que este, como todo estudio cualitativo, es por sí mismo un diseño de investigación. No hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes, incluso aunque compartan diversas similitudes. Son, diría Hernández *et al* (2010), «piezas artesanales del conocimiento», «hechas a mano», a la medida de las circunstancias (p. 492). En este sentido, sus procedimientos no son estandarizados.

Está condición nos obligó, como investigadores, a explorar un diseño metodológico que nos permitiese con mayor claridad caracterizar las prácticas educativas del MCM de la Ciudad de Medellín para responder a nuestras preguntas iniciales: ¿Se puede catalogar al MCM como *Institución Educativa y Cultural*? ¿Quién educa en el Museo? ¿A quién educa el Museo? ¿En qué se educa en el Museo? ¿Cómo se educa en el Museo? ¿Cuál es el papel la pedagogía en el Museo?, ¿Para qué se educa en el Museo? y ¿Cuál es la relación que se teje entre museo y la pedagogía en el marco de la *pedagogización social contemporánea*? Es en este sentido, y con estas interrogantes, que nos acercamos, al denominado *Modelo de Pedagogía Museal*.

2.1. Acercamientos a un modelo teórico de pedagogía museal como diseño metodológico.

La revisión de literatura nacional e internacional (español, portugués e inglés) al respecto del campo pedagógico de las investigaciones museísticas, o en los museos, no muestra un desarrollo importante. Pese a ello, existe en el contexto francocanadiense una propuesta teórica desarrollada por Suzanne Boucher y Michael Allard, miembros del grupo de investigación GREM (Groupe de

[8] Como categoría conceptual y metodológica, reúne discursos que no pertenecen a la normatividad científica y aquellos que han alcanzado algún grado de sistematicidad. Por lo anterior, puede entenderse que los discursos, ya sean propositivos, críticos o de resistencia, y las estrategias desplegadas en torno a ellos, forman parte del saber pedagógico (Fluaga, 1999, p. 66)

recherche sur l´éducation et les Musées) de la Universidad de Quebec (Montreal, Canadá) la cual introduce un *Modelo de Pedagogía Museal* (1998). Esta obra tiene por objetivo el disminuir la laguna que se crea en los programas educativos museales, puesto que estos se elaboran sobre una base, argumentan los autores, intuitiva; sin referencia alguna a la pedagogía o lo *pedagógico*, evidenciado en la falta de directrices sobre los cuales los diseñadores educativos y profesionales en educación puedan basarse. La apuesta de los profesores Boucher y Allard no solo ofrece un marco teórico, sino también un marco operación en el plano de lo que ellos denominan *educación extraescolar* (p. 17). Los elementos descritos en el *Modelo Teórico de Pedagogía Museal*, puestos aquí en clave metodológica, nos sirven como ruta para la caracterización de las prácticas educativas presentes en el MCM.

Habría que señalar que a pesar de que los autores elaboran el *Modelo* para analizar los datos relacionados con los *estudiantes-visitantes* y sintetizar el corpus de conocimiento sobre este campo, encuentran también necesario integrar los resultados de sus diferentes investigaciones dentro de una misma herramienta de planificación pedagógica, buscando cómo los estudios aislados pueden formar un modelo global y funcional. Así, el modelo teórico podría servir como herramienta de planificación pedagógica para los diseñadores de programas educativos museales o como herramienta de análisis para eventuales investigaciones exploratorias en educación y pedagogía (1998, p. 30).

En este sentido, tendríamos que aclarar que nuestro diseño metodológico es también un ejercicio de *apropiación*, puesto que, como bien lo señala Caruso (2015), es un ejercicio de «hacer propio», donde buscamos reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada «propia» (p. 85). En este ejercicio de hacer propio lo ajeno, nos vimos en la tarea de recuperar y resignificar el *Modelo Teórico de Pedagogía Museal* elaborado por GREM que, aunque formulado en latitudes, intenciones e instituciones diferentes, nos ayudaban a comprender los límites y alcances del trabajo educativo del Museo en el contexto de Medellín. Aquí cabe mencionar que la apropiación del trabajo Boucher y Allard resulta de gran utilidad para, en primer lugar, la revisión sistemática de procesos educativos de cualquier índole (formal, no formal e informal); y segundo, en tanto es un aporte al campo de la pedagogía como esquema —dirían ellos *modelo*— para proceder en la revisión y caracterización de la praxis educativa o la educación y la formación. Siendo así, creemos que la que apropiación, como ejercicio intelectual, permite la generación de un lugar propio como espacio de

fijación de sentidos, y ello nos habilita, atrevidamente, para producir lecturas selectivas, resignificadoras y problematizantes de las prácticas educativas museales en clave «pedagógica»[9].

2.2. ¿Por qué hablar de un modelo?

Si bien, desde la perspectiva de múltiples autores, la idea de un *modelo pedagógico* podría colocarnos de cara a las pedagogías de la racionalización, la predicción y el control, según Legendre, «una de las utilidades de un modelo es la de ser una representación funcional que permite a un grupo de individuos explicar una realidad» (Boucher y Allard, 1998, p. 30). Ouellette, por su parte, considera que el modelo en educación es una manera particular de organizar en redes las relaciones entre los elementos para una situación educativa. A saber:

> El modelo designa una manera de plantear un problema revelado por la observación de un fenómeno en educación y se construye a partir de los elementos que hay en la relación entre el observador y la realidad. El investigador organiza los elementos observados en función de una red de conceptos coherentes. El modelo sirve para determinar la interconexión de los elementos de la observación según la lógica concebida por el investigador. Así el modelo traduce la lógica que el investigador aplica para la organización de los elementos y por consiguiente para su comprensión de los fenómenos en educación. (1998, p. 32)

Para nosotros este, más entendido como *metamodelo*, representa un arquetipo con sus componentes esenciales: elementos que constituyen las relaciones estructurales y dinámicas que proporciona un marco de concepción y de análisis de modelos o apuestas educativas sistemáticas o no sistemáticas. De allí que de los elementos que surjan en la construcción del campo documental y en el análisis de resultados no esperemos, necesariamente, una coherencia interna.

2.3. Momentos de la investigación.

El proceso de recolección de información, análisis y escritura se realizó en cuatro momentos:

[9] El modelo de pedagogía museal de los profesores Boucher y Allard se fundamenta, más que en referentes propios del horizonte de la pedagogía, en los teóricos y teorías psicológicas alrededor del aprendizaje y las etapas del desarrollo cognitivo del niño. Igualmente vale señalar —y problematizar— que el trabajo de los profesores se desarrolla y teoriza en relación directa a la escuela y al público escolar. En palabras de los profesores: «el modelo busca favorecer el acercamiento entre la escuela y el museo. Es decir, planificar y organizar las actividades educativas del que se realizan en el museo para así, suscitar el aprendizaje en el estudiante que participa en ellas» (Boucher y Allard, 1998, p. 28).

— *Construcción del campo documental*[10].

El paso inicial para esta investigación fue la recolección de la información, discursos y documentos que nos permitiesen comprender la lectura de la educación o las prácticas educativas que se gesta en este espacio. Se hizo una lectura de tal documentación entendiéndole como material activo y en continua transformación, pretendiendo rastrear el origen de la dispersión y proliferación de conceptos, objetos, prácticas, enunciados, posiciones de los sujetos, en la masa documental, puesto que tenía otro orden y que se conservó con otros fines. En esta fase de la investigación revisamos la siguiente documentación: normativo (documentos oficiales, leyes, decretos, informes, reglamentos); académicos (informes de investigación, trabajos de grado, artículos de revistas, mapeo de significado personal); conceptual (libros teóricos y de referencia); institucional (reflexiones de experiencias, publicaciones del sello editorial MCM); personales (historias de vida, registros de observación, actas, memorias, diarios pedagógicos); y, divulgativo (guías, boletines, cartillas, prensa, memorias de eventos, campañas publicitarias).

— *Categorización de los datos.*

En este punto de la investigación nos ocupamos de analizar la información recolectada prestando especial atención a los datos que emergieron a propósito de las prácticas educativas del MCM y de acuerdo con los componentes propuestos en el Modelo de Teórico de Pedagogía Museal. Cada uno de estos elementos sirvieron como categorías conceptuales y analíticas previas o iniciales con las cuales leer el objeto de estudio: sujeto, contenidos, medio, mediación, agente, relaciones pedagógicas, entre otros. Ello permitió el acercamiento, familiarización y revisión general del compilado total de la información, aplicando la ruta propuesta desde el Modelo hacia la identificación de temáticas relacionales y la formulación de hipótesis de trabajo que permitieron la comprensión inicial, general, global y dinámica.

— *Análisis desde la Pedagogía Museal*.

De acuerdo con las categorías previamente orientadas por el Modelo Teórico de Pedagogía Museal, se realizó el análisis de las redes conceptuales resultantes para acercarnos a la interpretación y entendimiento de las prácticas educativas llevadas a cabo por el MCM desde el

[10] El término documentación se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previamente o creada durante la investigación: relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, presupuestos, estados de cuentas, entrevistas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos (Galeano, 2012, p. 115).

análisis, en primer lugar, de los componentes de caracterización inicial, en segundo lugar, de los componentes de la situación pedagógica y, finalmente, del componente axiológico (como se describe más adelante).

— *Conceptualización y Escritura.*

Como resultado del análisis y comprensión de la información analizada se procede con la escritura de los hallazgos alrededor de la pregunta de investigación y el objetivo de caracterizar las prácticas educativas implícitas y explícitas en el MCM de la ciudad de Medellín.

2.4. Instrumentos para la recolección de información.

Para la recolección de datos, tres instrumentos/técnicas fueron utilizados. Es claro que en algún punto estos se entrecruzan por efectos de las actividades a desarrollar; sin embargo, diferenciamos un uso individual que exalta las características de cada uno. Estos son: l*a revisión de documentos*[11], el *diario pedagógico* y el *mapeo de significado personal*.

— *Revisión de documentos.*

Esta herramienta hace de las fuentes documentales —escritas o construidas— la materia prima básica. La revisión de archivos y el análisis de contenido se convirtieron en las técnicas fundamentales del trabajo, sin ser exclusivas. El término documentación se refiere aquí a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponibles.

> Los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar lo social, los informes oficiales, por ejemplo, pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho con el propósito de sacarlos a la luz pública. No obstante, además del registro intencionado, existen cosas que abiertamente tratan de provocar diversión, admiración, orgullo o goce estético que nos hablan de los valores, intereses y propósitos de aquellos

[11] Los materiales documentales pueden agruparse de acuerdo con diversos criterios. Nos acogemos aquí a su clasificación según con su intencionalidad: estos pueden ser documentos escritos, producidos previamente, o construidos con el objetivo de registrar hechos o acontecimientos sociales o de apoyar procesos investigativos —intencionalidad explícita—; o documentos que si bien no fueron hechos con estos propósitos pueden ser usados por estudiosos e investigadores para analizar aspectos de la vida social —intencionalidad implícita— (Galeano, 2012, p. 114).

> que los encargaron o produjeron. Estas creaciones son consideradas como "documentos" de un grupo o una sociedad y pueden ser leídos en el sentido metafórico». (Galeano, 2012, p. 115)

De acuerdo con esto, todos los textos revisados fueron «entrevistados» mediante las preguntas y categorías que guían la investigación, y fueron observados con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. En este sentido, la lectura de documentos fue una mezcla de entrevista y observación (Galeano Marín, 2012, p. 114). A este proceso de entrevista-observación del texto lo denominamos categorización de los datos.

— *Diario pedagógico.*

Es concebido en el campo de la pedagogía como un instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis y que permite la transformación de la profesión docente a través de la descripción, el análisis, la valoración de la realidad escolar. La escritura es una forma de transformar las relaciones que se tejen con otros sujetos y saberes a través de la práctica, además de transformar la experiencia de sí mismo, permitiendo la evolución constante de ser maestro y la construcción de significados alrededor de su praxis. En este sentido, el diario da la posibilidad de pensarse una y otra vez para reflexionar y autoevaluar su práctica pedagógica porque permite al maestro analizar aquellas acciones que tuvieron éxito y las que deben ser replanteadas.

> El narrarse, como posibilidad de comprensión, es un espacio en el que el maestro se vive de múltiples modos, se experimenta crítico y reflexivo, se indaga y evalúa, se expresa y dice de sí mismo, al tiempo que se silencia en la acción para transformarse en sus manifestaciones, presencias, exploraciones y decires. (Rodríguez y Echeverri, s.f., p. 5)

Sin embargo, como se ha mostrado, en el marco de la *pedagogización social contemporánea*, la extensa proliferación de prácticas y discursos de carácter educativo manifiestos en un sinnúmero de espacios extraescolares hace fundamental el registro de la experiencia del maestro-pedagogo desde una perspectiva distinta a la del aula y desde otra mirada de la investigación educativa y pedagógica.

De este modo, la investigación pedagógica emprendida en espacios extraescolares, en la medida en que no está ligada solo a la reflexión sobre la práctica docente, analiza y se relaciona

con fuentes documentales diversas y busca aportar a la construcción teórica del saber pedagógico, requiere un instrumento que cumpla la función de ser un registro de observación y de reflexión crítica sobre práctica educativa en otros contextos. En ese sentido, el diario pedagógico adquiere características similares a los *diarios de campo* y se convierte en fuente indispensable para lograr los objetivos investigativos, porque hacen parte de la contextualización y materialización de lo que muchas veces no está documentado.

> La memoria como colección no es la memoria objetiva del pasado, (no es una huella o un rastro que podamos mirar como se mira un álbum de fotos; sino que implica interpretación y construcción. Recordar es algo que nosotros hacemos y para lo que necesitamos la oportunidad, el concurso de la imaginación y la habilidad de la composición. por eso, la recolección tiene la forma de una narración desde un punto pasado hasta el presente en función de un punto de vista que la hace significativa. (Larrosa, citado por Rodríguez y Echeverri, p. 6)

Los diarios pedagógicos, no solo se convierten en el principal instrumento para la memoria, en términos de recordar y plasmar en el papel la experiencia, la escritura como fuente de información, es un instrumento que facilita el análisis en tanto requiere la articulación entre el saber pedagógico y la práctica educativa observada para establecer conexiones significativas entre los diferentes saberes que el maestro-pedagogo apropia y construye. En este sentido, el diario pedagógico contiene un componente de conceptualización de la realidad educativa.

La escritura aparece como herramienta fundamental para la construcción de sentido sobre la realidad educativa, escolar o no, y permite procesos de reflexión y crítica, construye pensamiento, cualifica el lenguaje, transforma a quien escribe, transforma sus ideas que, en últimas, son las que lo constituyen como sujeto. La escritura aquí es una posibilidad donde el maestro-pedagogo puede construir conocimiento, interpretar su realidad y transformarla.

— *Mapeo de significado personal.*

PMM por las siglas en inglés de Personal Meaning Mapping, es una herramienta desarrollada por Falk y Dierking en el año 2003, para identificar los aprendizajes que pueden obtener quienes visitan un museo, en este sentido, su ventaja radica en que fue diseñada en función de los museos

y para los museos (Buitrago & Rúa, 2013, p. 10). Se basa en un enfoque relativista-constructivista del aprendizaje en el cual este es entendido como proceso de construcción de sentido en el que las percepciones individuales, interacciones sociales, el entorno físico, el conocimiento y la experiencia previa influyen en la formación y el desarrollo de esquemas mentales (Buitrago & Rúa, 2013, p. 8).

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, la aplicación del PMM busca comprender las relaciones de subjetivación, esta es, aquella que se teje entre el sujeto-visitante y el conjunto de contenidos del MCM. Esto supone, como veremos más adelante, que unas prácticas educativas dadas tienen un efecto sobre la forma en que el sujeto se relaciona consigo mismo, con los otros y con su propia historia. La herramienta está diseñada para medir cómo una experiencia educativa específica afecta la comprensión de cada individuo de manera conceptual, actitudinal y emocional. Esto marca una diferencia sustancial con el planteamiento de Falk y Dierking, pues la mirada no está puesta en las condiciones y los límites de un conocimiento del objeto, sino las condiciones y posibilidades indefinidas de transformación del sujeto.

La herramienta busca identificar la transformación, en términos cualitativos, de la relación que establece entre el sujeto y los contenidos del museo. Para evaluarla, se hace uso de un concepto, pregunta o idea detonante que permite evidenciar los cambios significativos en la percepción de los sujetos-visitantes sobre determinada temática. El método para recoger la información consistió en entregar a cada participante (25 visitantes aleatorios del museo) una hoja con la pregunta detonante: ¿para qué hablar de memoria? Antes de comenzar el recorrido por el MCM. El participante debía escribir en la columna «antes» lo que se le ocurre con relación a la pregunta detonante y, a continuación, se inicia el recorrido[12] por el Museo. Al final del recorrido los participantes, deben completar, ampliar o modificar las ideas con relación a la pregunta detonante en la columna «después».

[12] En la aplicación y análisis de los resultados del Mapeo de Significado Personal, no se consideró si el participante planeaba hacer un recorrido autónomo o se trataba de una visita guiada, pues entendemos que la práctica educativa del Museo puede ser mediada tanto por la figura del mediador como por el ejercicio mismo de museografía y museología.

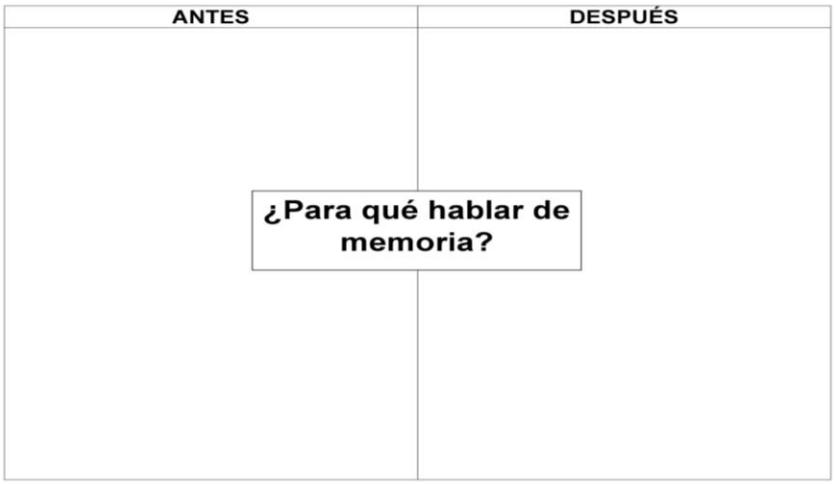


Figura 3 Instrumento para la recolección de información: Mapeo de Significado Personal

Para el análisis de la información se tiene en cuenta la profundidad de las respuestas de los participantes más allá del nivel de apropiación y las categorías conceptuales utilizadas. El análisis se centra en identificar si, de algún modo, el sujeto se abre la posibilidad de plantear reflexiones que le permitan entenderse como sujeto constituido históricamente como experiencia, lo cual supone, entre otras, la pregunta sobre quiénes somos en el presente, cómo llegamos a ser lo que somos y qué debemos hacer de nosotros mismos como individuos y como sociedad.

2.5. Matriz de Análisis

Esta investigación giró en torno a tres macrocomponentes fundamentales que nos permitieron hacer la lectura de las prácticas educativas que se realizan en el MCM. Estos elementos fungen como categorías conceptuales y analíticas previas o iniciales, es decir, que obedecen a un sistema de codificación donde se trató de descomponer los datos y agruparlos en distintas codificaciones, propiedades, temas o grupos que le dieron a esta cierta unidad significativa. A medida que se analizaba y releía el material, emergieron nuevas categorías y subcategorías que obedecen a las particularidades de la apuesta educativa del Museo. Lo que se muestra en el apartado de la discusión es el resultado del uso dinámico de la codificación en la investigación cualitativa: añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías a los fines de caracterizar las prácticas educativas del MCM.

El siguiente esquema, muestra la ruta metodológica que se siguió para el análisis de la información recolectada:

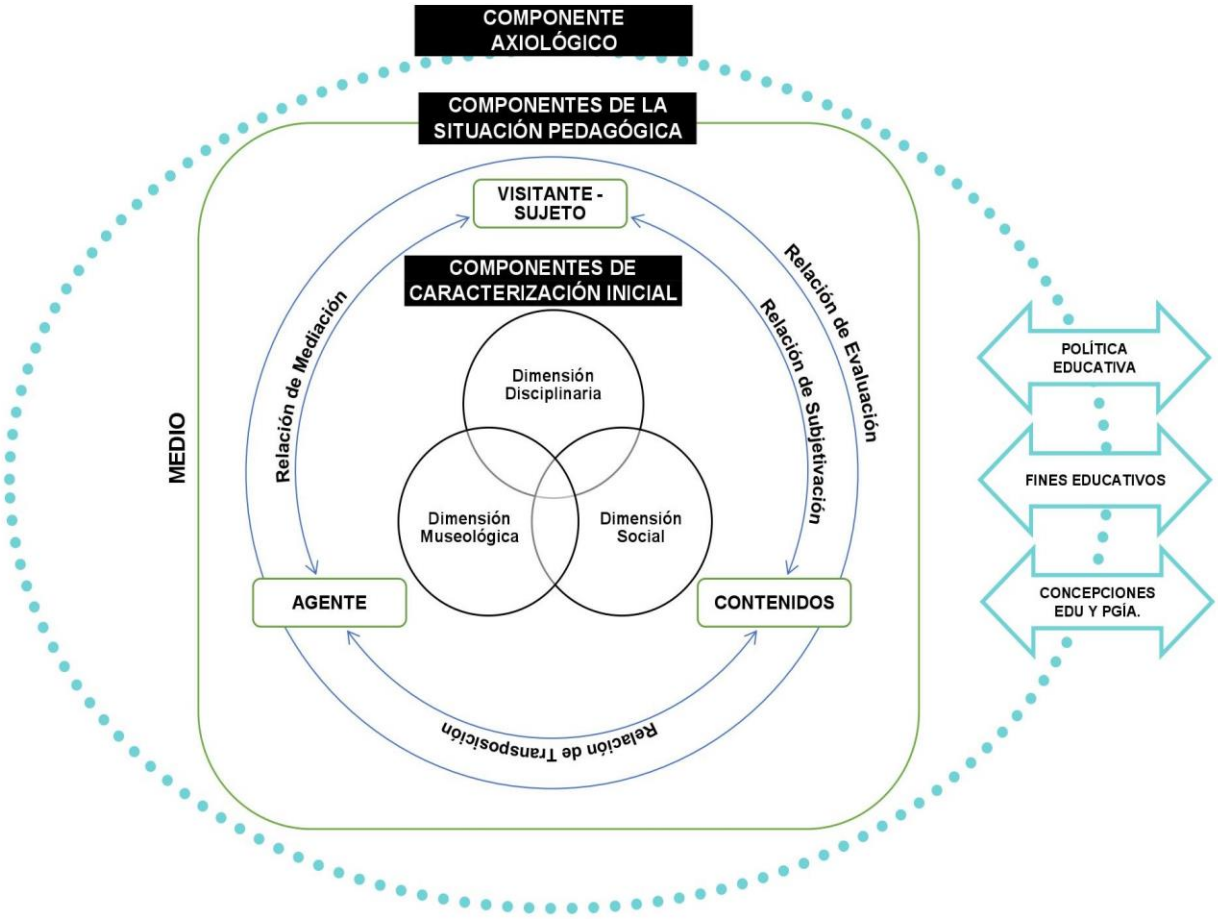


Figura 4 Matriz de interrelación entre las Dimensiones, los Componentes de la Situación Pedagógica y el Aura Axiológica de la Pedagogía Museal.

En cada uno de los mencionados macrocomponentes se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

— *Componentes de caracterización inicial.*

La pedagogía museal posee, fundamentalmente, una dimensión museológica, una dimensión disciplinaria y una dimensión social (1998, p. 172). Estás son interdependientes y se sitúan en el centro de la situación pedagógica influenciando la praxis educativa. Este macrocomponente permite identificar y singularizar institucionalmente el MCM en lo que atañe a su organización administrativa, la construcción participativa de memorias como temática aglutinante y los públicos a los que se dirige.

— *Componentes de la situación pedagógica.*

Con el fin de identificar los elementos de la teoría formal relacionados con la pedagogía museal, aquí se analiza el conjunto de los componentes interrelacionados visitante-sujeto-contenidos-agente en un medio dado y de tres relaciones pedagógicas, es decir, relación de mediación, relación de subjetivación, relación de transposición y relación de evaluación.

— *Componente axiológico.*

Bien sea se haga explícito o no, una apuesta educativa museal encarna un componente axiológico, es decir, una filosofía, unas orientaciones, unas finalidades, unos valores, unas concepciones educativas. Estos elementos son periféricos a la situación pedagógica museal, pues engloban y envuelven, por sus valores y sus orientaciones, todos los elementos pedagógicos puestos en obra, es decir, que influencia y soporta la concepción y la puesta en obra del programa educativo museal (1998, p. 180).

3. Resultados y Discusión de Resultados

De acuerdo con los profesores del grupo GREM el metamodelo de pedagogía museal engendra una multitud de programas educativos museísticos, los cuales pueden reagruparse según sus afinidades axiológicas o el paralelismo de su situación para construir un *supramodelo* más grande y que abarque mucho más (1998, p. 89). Esto significa, que por cada proyecto, estrategia o programa que el MCM realice dentro y fuera de la institución museística habría que aplicar *la matriz de interrelación entre las Dimensiones, los Componentes de la Situación Pedagógica y el Aura Axiológica de la Pedagogía Museal.* De ahí que por razones de tiempo y extensión de la masa documental se haya tenido que limitar el alcance de este trabajo a las prácticas educativas que ocurren en la sala central del Museo, en la cual se presenta la exposición permanente *Medellín: Memorias de violencia y resistencia*. Su objetivo es proporcionar universos interpretativos sobre el conflicto armado en Medellín, Antioquia y Colombia desde 1946 hasta 2010, con especial énfasis en las víctimas, las violencias, las resistencias y los contextos. Incluye 16 experiencias en diferentes formatos (fotografías, videos, multimedia, impresos y objetos), en cuya elaboración se tuvieron en cuenta los insumos museológicos y museográficos de la Corporación Región, el Museo de Antioquia y el Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado de la Alcaldía de Medellín (Parque Explora, 2019, párr. 1).

3.1. Componentes de caracterización inicial

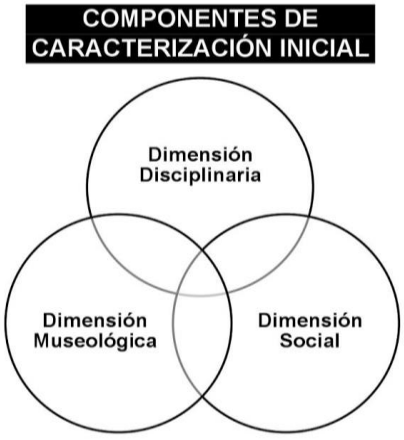


Figura 5 Componentes de caracterización inicial

3.1.1. Dimensión museal.

En este apartado nos preguntamos por las características organizativas, administrativas y financieras de la institución museística, las diferentes áreas que conforman el museo, entre otros (Soto et al, 2013, p. 747). En este sentido, la misión del museo como entidad se desarrolla mediante un modelo de cuatro procesos, cuyos objetivos son los siguientes:

— *Procesos Estratégicos.*

- Gestión Estratégica:

Objetivo: Planear, direccionar y revisar la gestión integral del MCM, con el fin de posibilitar el logro de sus objetivos institucionales, su misión y su visión y el cumplimiento de su cometido estatal.

- Gestión Comunicaciones:

Objetivo: Visibilizar las acciones, los atributos y las necesidades inherentes al desarrollo de la Misión del MCM, ante actores clave para el fortalecimiento y reconocimiento de este y sus logros, en los ámbitos nacional e internacional.

— *Procesos Misionales.*

- Construcción y Circulación de Contenidos:

Objetivo: Construir y resignificar las narrativas y memorias del conflicto armado para contribuir a las garantías de no repetición, la reparación simbólica y la reconciliación.

- Visibilización y Transferencia de Memoria:

Objetivo: Generar estrategias educativas y experiencias museográficas que propicien el diálogo intersubjetivo, la reflexión y comprensión de las memorias del conflicto y las violencias derivadas, como plataforma para la construcción de paz y el fortalecimiento de las comunidades.

— *Promoción del Lazo Social.*

Objetivo: Generar estrategias de participación ciudadana mediante espacios sociales y culturales para la construcción de paz desde la pluralidad y el reconocimiento de las voces diversas.

— *Procesos Apoyo*

- Gestión Humana:

Objetivo: Gestionar las actividades que permitan contar con personal competente y motivado en el MCM, generando niveles de productividad, Salud y Seguridad en el Trabajo que posibiliten el cumplimiento de los objetivos estratégicos.

- Gestión de Recursos Internos

Objetivo: Administrar de forma eficaz, segura y confiable los recursos financieros, tecnológicos, físicos y documentales del MCM, posibilitando una gestión eficiente de los procesos institucionales.

- Gestión Jurídica

Objetivo: Brindar apoyo jurídico oportuno a los diferentes procesos realizados en el MCM, buscando que todas las actuaciones se gesten bajo los principios de transparencia y legalidad estipulados en la normatividad vigente en Colombia.

— *Evaluación y Control*

- Gestión de Control y Mejora Institucional

Objetivo Mejorar y evaluar la gestión de los procesos con el fin de aumentar la capacidad de cumplir con los objetivos estratégicos.

De la misma manera, el museo como institución administrativa, se piensa de cara a unos objetivos corporativos que siguen la lógica de la entidad como empresa público-estatal. Estos son:

1. Contribuir a la visibilización y transferencia de las memorias para potenciar en el ciudadano y en la comunidad la capacidad de discusión, diálogo y enunciación, como bases para la construcción colectiva de la paz.

2. Generar procesos de investigación, construcción y circulación de las memorias del conflicto y las resistencias, contribuyendo a las garantías de no repetición, a la reparación simbólica y la reconciliación.
3. Establecer alianzas estratégicas que contribuyan a fortalecer el desarrollo de los procesos de construcción de memoria, gestión del conocimiento y la defensa de los derechos humanos.
4. Promover espacios de participación para la reflexión y el encuentro inclusivo, con énfasis en la valoración de las víctimas y en el reconocimiento de la pluralidad de voces, para la construcción de un vínculo social en torno a las memorias y los futuros posibles.
5. Gestionar estrategias de desarrollo humano, organizacional, de cuidado del medio ambiente y de salud y seguridad en el trabajo, que permitan generar las condiciones para brindar un servicio efectivo y transparente a los diferentes grupos de interés. (Museo Casa de la Memoria, 2019b, p.15)

Para Rodríguez (2018), se logran evidenciar tensiones administrativas en torno a la institución, como lo son el cambio constante de directores, los problemas frente a la edificación, las formas en cómo se generó el MCM, las cuales involucran también un carácter político y económico, ocasionando retrasos en los servicios que deberían prestarse a la comunidad y complejizando la visibilización de la institución en la ciudad, puesto que los recursos destinados a la Casa dependen del alcalde y sus intereses frente a esta (p. 65).

3.1.2. Dimensión disciplinaria.

La dimensión disciplinaria recuerda la temática que abraza el museo al adoptar la presentación de los objetos de naturaleza artística, histórica u otras. El MCM tiene como eje central la *construcción participativa de memorias*, la cual articula elementos culturales, políticos, sociales y económicos que constituyen modelos de representaciones simbólicas alrededor del conflicto armado. A partir de esas representaciones se tejen prácticas educativas dirigidas a conocer hechos del pasado que han marcado el presente, para que el dolor despliegue sus aprendizajes y no se repita, promoviendo, además, la cultura del respeto y el valor de la vida (2018, párr. 1). En este sentido:

> La memoria es plural, diversa y heterogénea, es patrimonio intangible y tangible. En el Museo aportamos a la construcción de una memoria plural sobre el conflicto armado y sus violencias relacionadas, para entender lo que está ocurriendo en nuestra sociedad, fortalecer la vida, reencontrar la esperanza, creer en el futuro y transformar. La memoria es una ventana a la comunidad. Aporta para reconocer el lugar de cada uno de nosotros y a entender la realidad de la ciudad y el país. La memoria une realidades, permite construir colectivamente y se expresa con múltiples lenguajes mientras nos reconocemos e identificamos. (MCM, Párr. 2-3)

El MCM, como lugar de memoria, compromete directamente el pensar en la articulación de aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que construyen un modelo de representaciones simbólicas enfocado en el reconocimiento propio y de la diferencia del otro. Así, hablar de memoria social o colectiva, se refiere a «un conjunto de procesos, proyectos, luchas, eventos, actos, espacios que tienen lugar en distintas dinámicas y ámbitos de la vida social, y que relacionan a personas y grupos colectivamente con el pasado y con su recuerdo, los cuales son (re)significados mediante diversas prácticas» (Maceira, 2012, p. 17). Un museo es un espacio donde el conocimiento puede ser construido y adquirido, es por eso por lo que para el MCM ha sido de vital importancia el desarrollo e implementación de un modelo educativo. La experiencia del equipo de Educación y Mediación del MCM, aquí contenida, es relevante, pues los museos son espacios para la acción comunicativa, donde el visitante se enfrenta a los dilemas de la sociedad contemporánea a través de los ojos de la historia y la memoria con una ética (MCM, 2018, p. 4). De este modo, el Museo es un espacio plural, abierto a todos los actores y ciudadanos para construir memorias del conflicto en Colombia, que nace de las necesidades de una sociedad fracturada por el conflicto de narrar y reparar moral y simbólicamente a las víctimas, trabajar con la sociedad civil y los victimarios por la no repetición de los hechos victimizantes, el respeto a la vida y la dignidad de las personas.

En su relacionamiento con las víctimas y personas que dan su testimonio, el museo de la memoria debe asegurar el cumplimiento de principios éticos (como la acción sin daño), brindar un trabajo digno, valorar la diversidad, posibilitar espacios de acogida y de diálogo, promover la participación y motivar la corresponsabilidad con miras a la reconciliación (Valderrama, et al., 2018, p. 100). Para Mejía y Estrada (2018), la memoria es entonces una misión y un deber social para que las futuras

generaciones logren comprender el pasado. De allí el papel de los archivos y los museos de la memoria, y con ellos la esperanza del cambio (p.76).

A esta relación con la memoria, al interior del museo, se le denomina *memoria viva* puesto que muchos de los protagonistas de los hechos son fuentes vivas; los afectados o los que han tenido alguna relación directa o indirecta con el conflicto está vivos. Memoria viva porque se constituye no solo el pasado; cuando se hace el ejercicio de recordar, se reviven sentimientos y emociones, lo que hace de esto una experiencia siempre diferente, pues se alimenta constantemente del presente (Valderrama, et al., 2018, p. 104). Esto significa que todos los procesos que se realizan en el Museo surgen y requieren de un contacto con la comunidad y sus territorios, pues es allí donde se encuentran las memorias vivas, sustento de sus proyectos investigativos, expositivos y educativos. De esta manera, la Convocatoria Pública de Estímulos, así como las entrevistas, los grupos focales, los laboratorios de creación y las itinerancias, son las formas en que el Museo establece diálogos con la ciudad y sus habitantes. En este marco, la línea Museo y Comunidad busca generar una apropiación del MCM por parte de la ciudadanía, entendiendo y extendiendo el Museo más allá de sus límites como edificio. Un Museo que se expande, permea y construye colectivamente, a partir de las reflexiones y memorias que surgen en los territorios. El Museo habita la ciudad, y la ciudad y sus comunidades hacen parte del Museo. La espacialidad del Museo se extiende a la ciudad como lugar de memoria, espacio cultural, de educación no convencional, de encuentro y diálogo.

3.1.3.Dimensión social

La dimensión social en sí misma corresponde a los individuos o grupos a los que se dirige el museo. Asimismo, incluye las características y exigencias propias del grupo social al que pertenecen los visitantes. En ese sentido, en este apartado se tratan de mostrar las características del estudio de públicos que el Museo ha realizado.

En lo que respecta a una caracterización de públicos, en un principio, la mayoría de los visitantes del Museo podrían ser organizados bajo el rótulo de víctimas, grupos y colectivos que habían empezado procesos de memoria; ello a pesar de que pocos de los ciudadanos del común no lo entendían o recorrían como un espacio cultural de la ciudad (Rodríguez, 2018, p. 59). Cifras recientes

que nos permiten organizar seccionalmente el público visitante del museo señalan que los visitantes foráneos casi representan la mitad de las entradas al museo en el periodo estudiado.

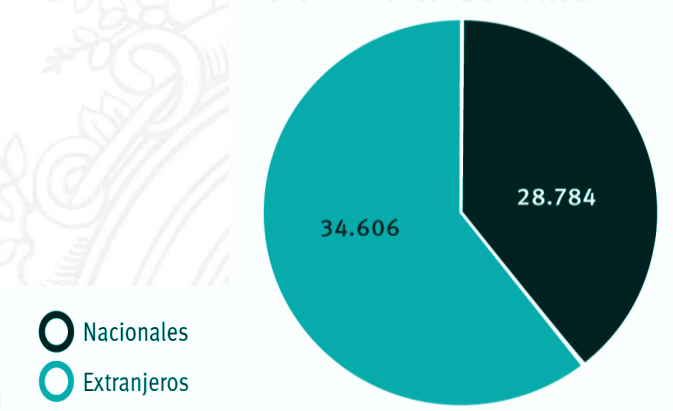


Figura 6 Cifras de visitantes nacionales y extranjeros en visitas a pie al MCM.

En este sentido, las cifras recolectadas de enero de 2016 a noviembre de 2019 muestran que 186.051 personas visitaron el Museo (MCM, 2019b, p. 148). Entre los visitantes extranjeros, y según informa el museo, sus respectivos países de origen son: Argentina, Alemania, Aruba, Australia, Austria, Bélgica, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Camerún, Canadá, Chile, Chipre, China, Corea, Corea del Sur, Costa Rica, Croacia, Cuba, Curazao, Dinamarca, Ecuador, Egipto, El Salvador, Escocia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Filipinas, Francia, Gales, Grecia, Guatemala, Honduras, Hong-Kong, Holanda, Hungría, India, Indonesia, Inglaterra, Irán, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Kenia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malasia, Malta, Marruecos, México, Nicaragua, Nigeria, Noruega, Nueva Zelanda, Pakistán, Palestina, Panamá, Paraguay, Perú, Polonia, Portugal, Puerto Rico, República Checa, República Dominicana, Rumania, Rusia, Serbia, Singapur, Sudáfrica, Suecia, Suiza, Tailandia, Taiwán, Túnez, Trinidad y Tobago, Turquía, Ucrania, Uruguay, Venezuela. (MCM, 2019b, p. 147)

Ahora, en lo que respecta a la pregunta «¿Por qué nos visitan?», los comentarios registrados por parte de los extranjeros sugieren, según el carácter mismo del museo, que es una Casa de puertas abiertas, a las memorias, a los relatos, a la reflexión y a la conciencia. Es un escenario de expresión plural que abarca la multiplicidad misma de las experiencias; el recuerdo de los sobrevivientes, su valor para contar, resistir, transformar y también las múltiples narrativas de las cuales se hace

memoria con la posibilidad de interpretar e interpelar para avanzar hacia la comprensión del conflicto sociopolítico y armado en Colombia (MCM, 2019b, p. 150).

3.2. Componentes de la situación pedagógica

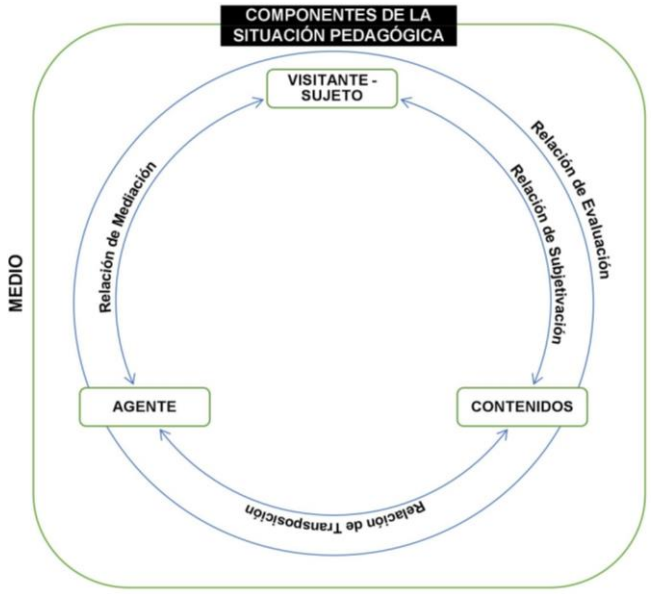


Figura 7 Componentes de la situación pedagógica

3.2.1.Medio

El medio es el espacio físico o lugar específico donde tiene lugar la praxis educativa. En el caso del MCM su incidencia no se limita al edificio continente, sino que se extiende a la totalidad del territorio de la ciudad de Medellín. Esta visión del museo como territorio se aleja de la concepción de los profesores del Grupo GREM, quienes solo contemplan en el *modelo teórico de pedagogía museal* el museo como edificio continente. Lo cual hizo la necesaria delimitación de los alcances de este estudio.

El MCM está localizado en el Parque Bicentenario, en el centro de la ciudad. Nace como parte de la propuesta de renovación urbana de Medellín, enmarcado en el "Plan Maestro PUI Centro Oriental, ubicado en la Comuna 10 de Medellín" (29 de Agosto, 2015). Se encuentra en un lugar conocido como "La Toma", que es atravesado por la quebrada de Santa Elena, de gran importancia para la memoria colectiva de los ciudadanos. Este proyecto pretendía ser el eje estructurante para recuperar el valor histórico del centro de la ciudad (Rodríguez, 2018, p. 43).

La construcción de la infraestructura del Museo fue realizada de manera paralela a sus contenidos, razón por la cual para el 2012 la estructura ya estaba por concluirse. El equipo de arquitectos realizó la construcción en conmemoración a las víctimas: la conceptualización de un túnel fue la que determinó la forma de la edificación. Tal como se refería el equipo constructor, «el edificio se desarrolla como un Túnel, de recorrido descendente, que pretende generar en su recorrer sensaciones de esta transición de la oscuridad a la luz». La construcción era una estructura mixta que comprendía lozas y pórticos envueltos en un esqueleto metálico, la cual no contemplaba lo necesario para comenzar a ser habitada, pues solo fue entregada una parte de esta (Rodríguez, 2018, p. 52). Teniendo en cuenta que el museo se construyó de manera parcial, se debieron adaptar espacios para cubrir necesidades inmediatas.

Con respecto al territorio donde se llevó a cabo su construcción, cabe resaltar que es una apuesta grande de recuperación de los sectores, pues une tres comunas de Medellín. Su implementación ha logrado brindar un lugar de reunión (en el Parque Bicentenario) para la comunidad, pese a esto quienes no viven cerca del sector desconocen su existencia por la misma ubicación. Se debe señalar que la estructura de la Casa Museo, al tener forma de túnel rompe con la estética que se tiene alrededor, es una megaestructura inconclusa que tiene muchos espacios mal utilizados, resultado de la misma forma.

3.2.2.Sujeto-Visitante

> *Las memorias se refieren a las huellas y los significados que deja en nosotros lo vivido. Las memorias son cambiantes, están asociadas a emociones y reconstruyen de manera selectiva eventos, datos y hechos, según los significados que le atribuimos al pasado, los intereses en juego, y las representaciones que nos hacemos nosotros mismos, de los otros y del lugar que ocupamos en la sociedad. (Museo Casa de la Memoria, 2014, p. 12)*

El sujeto está representado por la persona, grupo de personas o instituciones a la que está dirigida la praxis educativa del Museo. Aquí, contrario a lo que se observa en la dimensión social, la caracterización no se reduce al estudio del público visitante, lo cual sí sucede en el planteamiento de Boucher y Allard. En cambio, es una pregunta por la base antropológica —las imágenes de hombre—

que constituyen el cimiento de las ideas pedagógicas presentes en el MCM. Estás pueden consignarse tanto en textos (registros) como permanecer implícitas en las prácticas, siendo posible reconstruirlas y descubrirlas: en todo caso, requieren ser interpretadas (Scheuerl, 1985, p. 18).

Nos valemos del presupuesto elaborado por el pedagogo alemán Hans Scheuerl en su Introducción a la Antropología Pedagógica donde parte de la hipótesis básica según la cual: «toda pedagogía medianamente consecuente —ya se trate de una praxis coherente o de una apuesta argumentativa— lleva inherente, explícita o implícita, una idea de hombre, una idea de lo que es el hombre y de los que este puede y debe ser» (1985, p. 19). Es en este sentido que pensamos posible la caracterización de las prácticas educativas del MCM, en tanto praxis coherente que posee explícita una idea de lo que el hombre debe ser, culturalmente hablando (antropología de base).

La necesidad de que el MCM forme sujetos se da porque en Colombia resulta difícil intentar imaginar una realidad en paz, pues son casi inexistentes los recuerdos de nuestro país sin conflicto. Aun así, la experiencia de la guerra nos ha marcado lo suficiente como para buscar y desear la paz. En momentos de tristeza imaginamos la alegría, y la vivencia de esa alegría fijada en nuestra memoria nos hace desearla y emprender acciones para recuperarla. Del mismo modo, la esperanza, en la medida en que es imaginada en medio de la guerra y el dolor, pasa a formar parte esencial del presente e inspira nuestros deseos y expectativas de cara al futuro (MCM, 2019b, p. 22).

En el museo no se está privilegiando de ninguna manera un proceso de individualización, como ha ocurrido históricamente en las apuestas pedagógicas del país, funcionando como un muro de contención a posibles procesos de subjetivación (Sáenz, 2003, p. 247) y en la cual, la escolarización ha cumplido, y sigue cumpliendo, un papel central y, de acuerdo con Sáenz (2003), patológico[13] (p. 250). De allí que la apuesta educativa del Museo no gire en torno a las nociones de verdad, racionalidad y obligación moral y lo haga alrededor las nociones de lo simbólico, el testimonio, la

[13] Para Sáenz Obregón (2003), la escuela es un *dispositivo racionalizador*. En la educación escolarizada los afectos son tratados como una variable a controlar: los sentimientos en general y la relación afectiva entre maestro y alumno en particular, son concebidos en la práctica como impedimentos para la formación de un individuo adaptado, útil y racional (p. 251). Lo que ocasiona una escisión entre diversas dimensiones del ser para privilegiar el contenido de la enseñanza sobre la relación vital: reemplazo del sentir por el pensar.

creación de sí mismo y la participación en sociedad. Dando lugar a que otras dimensiones del ser humano pueda expresarse.

Dadas las características del MCM, la pregunta por el sujeto a formar debe ser elaborada atendiendo a la siguiente tipológica: el ciudadano; las organizaciones, las comunidades, los colectivos de víctimas; y el público extranjero.

— *Ciudadano.*

Que los visitantes sean sujetos activos y participen en la deconstrucción y construcción de nuevos sentidos posibilita lo que algunos llaman "el visitante emancipado" en tanto se relaciona más que con un contenido, con una experiencia que puede abordar como actor de su propia historia; para nosotros implica un más allá que permite que un individuo, en tanto sujeto, pueda agenciarse como parte de la historia en su alteridad con otros; al mismo tiempo se favorece con los grupos lo que algunos autores han llamado un tiempo de inteligencia colectiva, tiempo de la creación de pensamiento y reflexión desde la intermediación vinculante donde lo subjetivo e interpretativo, antes separado, toma la forma de una comunidad (MCM, 2018, pp. 11-12). Una intersección de prácticas, textos, lugares y memorias que generan salir del ámbito personal al intercambio de reflexiones, comprensiones, tensiones, poderes y resignificaciones, desde la vía de la palabra y otras dimensiones expresivas en una suerte de creación común, nueva, transformadora.

— *Organizaciones sociales y de víctimas.*

Un espacio para reconocer al otro, para visibilizar los hechos, para generar conversaciones, para hacer de la memoria el mejor mecanismo para no repetir, para comprometernos con la construcción de un futuro más próspero para todos. Usando la capacidad que tiene el arte para congregar y generar sentido, evidenciamos cuáles son los esfuerzos que hace la comunidad para reconstruirse y reconciliarse, aún en medio de conflictos y disputas. Le dimos la voz a quienes desde los territorios hoy dan ejemplo de las posibilidades que tiene el diálogo para entender y tramitar el dolor. Tejer, sembrar, actuar, dibujar, cocinar, bailar, escribir, pintar, construir, dialogar, son, aquí, sinónimos de reconciliación (MCM, 2019b, p. 22.) Son iniciativas que existen para transformar los sujetos y el territorio.

— *Público extranjero.*

La revisión documental a propósito del lugar del público extranjero[14] dentro de la apuesta educativa del museo da cuenta que todavía no se ha pensado un proceso educativo específico para este al interior de la apuesta museológica y museográfica, ello, precisamente, a pesar de que el público foráneo tiene un lugar preponderante dentro de las cifras que sirven para la caracterización de públicos del Museo. Con ello queremos decir que, si bien el museo está plenamente alertado de que el número de visitantes extranjeros que acoge representa casi la mitad de sus visitantes totales, todavía el extranjero no es pensado desde una apuesta educativa que le sea propia según su misma condición de extranjero.

> En el Museo Casa de la Memoria se gestionan procesos de construcción y visibilización de las memorias del conflicto y las resistencias, para potenciar en el ciudadano y en la comunidad la capacidad de discusión, diálogo y enunciación, no solo del pasado sino también de los futuros posibles, contribuyendo a las garantías de no repetición y de transformación social que abre nuevos horizontes. (MCM, 2019b, p. 12)

La apuesta por la memoria del MCM, implica por parte del sujeto un posicionamiento hermenéutico, esto es, instalarse interpretativamente en su tiempo, rememorar el pasado y anticipar el futuro. El trabajo de la memoria emprendido por el Museo les brinda a los sujetos la posibilidad de entenderse como inscritos en un momento de la historia, en una cultura, en un universo simbólico, en una gramática. Lo cual, desborda cualquier pretensión de formar una individualidad. Se habla aquí de sujetos activos, ciudadanos, parte de una sociedad que debe ser reconstruida a través de la instauración de nuevos valores, donde queda claro que el sujeto puede transformar efectivamente las condiciones a las que se encuentra sometido. La apuesta por la memoria del Museo pasa, ineludiblemente, por vivir lo leído, por corporalizar las palabras, las imágenes, los signos y los testimonios de las víctimas y los victimarios. Pasa por recuperar los lenguajes olvidados, la palabra o las palabras, unas palabras situadas en el tiempo y en el espacio, en la contingencia, en la fragilidad y en la vulnerabilidad.

3.2.3.Contenidos

[14] Al respecto, la única referencia que se hace de la experiencia del público extranjero en el Museo Casa de la Memoria es la de David Himbert publicada en el Informe de gestión 2016-2019 (MCM, 2019b, p. 152-155)

Se refiere a la pluralidad de temas y subtemas que se abordan en un programa de formación buscando que el sujeto los asimile y se apropie de estos a partir de la mediación brindada por el agente. Así, mientras que la dimensión disciplinaria está representada por la naturaleza o característica común de todos los objetos que han sido reunidos en un museo con la finalidad de coleccionarlos, de exponerlos y de educar a partir de las construcciones teóricas producto de un trabajo de investigación científica previo, los contenidos, por su parte, son la materialización de la temática principal a través de subtemáticas. Aquí el interés se centra en las siguientes preguntas: ¿cuáles contenidos han sido seleccionados? y ¿cómo fueron seleccionados? De este modo, la pregunta por los contenidos es una pregunta de orden curricular.

Según Valderrama et al. (2018), el museo de la memoria establece sus propios criterios de valoración y conservación de la memoria que guarda, y concibe sus propias formas de difusión y activación de la memoria. Así, valorar, guardar y transmitir la memoria es un proceso complejo, que no es comparable a los procesos y métodos de un museo tradicional (p. 99).

— *¿Qué contenidos ha seleccionado el museo?*

La selección temática de la apuesta museográfica de la Sala Central gira en cuatro ejes: primero, *Víctimas*, compuesto por relatos, nichos y recintos que reflejan la voz de estas. El segundo, *Resiliencias*, refleja las respuestas socioculturales y los testimonios cantados sobre el conflicto en Antioquia. El tercero, *Contextos del conflicto*, es un recorrido por Medellín que utiliza maquetas, cartografías y videos sobre el territorio. El cuarto, *Violencia*, se visibiliza a su vez por medio de fotografías y de las mesas (Rodríguez, 2018, p. 73). El grupo total de elementos museales de estas apuestas son de los cuales nos ocuparemos ahora.

El primer elemento lo nombraron **Ausencias. Contar el dolor.** Está ubicado cerca a la entrada de la Sala Central y muestra algunos fragmentos de testimonios de personas que han perdido a alguien cercano debido al conflicto. Este elemento consiste en tres pantallas que dejan ver frases que van desapareciendo para dar paso a otra. El segundo elemento es **Paisajes nostálgicos**. **Los secretos de la tierra**, en el cual se muestran distintos paisajes de Antioquia y de la cotidianidad de sus pobladores a través de un registro audiovisual: la finalidad es evocar el dolor del destierro. El tercer elemento se llama **Medellín. Horizontes y fronteras**, donde se exponen los procesos y tensiones que ha

atravesado Antioquia desde 1542, y esto se hace a través de una maqueta con proyecciones que van mostrando diferentes momentos históricos (Rodríguez, 2018, p. 74).

Territorios Sensibles. Relieves de memoria y violencia, es el cuarto elemento. En él se exhiben tres cartografías: una con los hechos victimizantes en Antioquia, otra con los casos emblemáticos en Medellín, y la última con los lugares de memoria de la ciudad. **Medellín en movimiento**. **Esquina, barrio y ciudad** es un audiovisual que corresponde al quinto elemento y muestra la cotidianidad de la ciudad desde los cuatro puntos cardinales, tratando de evidenciar narraciones que trazan sentido y muestran las dinámicas de los pobladores. Por su parte, el sexto elemento es **Palabras de niño.** Desarmar el sentido muestra algunas palabras sobre las cuales se preguntó a niños y niñas acerca de su significado, lo que permitía captar percepciones que evidencian que ellos también han sido afectados por el conflicto.

El séptimo elemento es **Cronología. Temas de la historia y la violencia**, el cual es una línea de tiempo interactiva, en la que se muestran diferentes hechos de violencia a través de la prensa. El octavo se llama **Las múltiples caras de la violencia. El fotógrafo como sentido** y es una serie de fotografías que narran los hechos violentos de diversos momentos históricos y que tienen una carga de información que trasciende la imagen. **Palabras. Claves para pensar la guerra**, el noveno elemento es una interpretación de conceptos con cortos fragmentos de videos, los cuales ejemplifican a través de situaciones cotidianas.

El décimo elemento es **Susurros**. **Historias para gritar**, que son testimonios narrados por personas que han sido afectadas por el conflicto, quienes están dentro de unas cajas de madera, a las que el visitante debe acercar su oído para escucharlos. Por otro lado, **Historias presentes. Palabras de encuentro** son 24 testimonios de personas víctimas o testigos de la violencia, en los cuales se evidencia el impacto del conflicto. Estos testimonios se encuentran en unas pantallas grandes en las que el espectador puede escoger el relato que quiere escuchar. **Memoria sonora**. **Palabra, sonido y poder.** Corresponde a unas cajas que reproducen algunas canciones que son expresiones de resistencia y resiliencia de la comunidad (Rodríguez, 2018, p. 75).

La mirada del arte. Otros lenguajes para narrar la historia, se encarga de, a través de una pantalla interactiva, mostrar distintas manifestaciones artísticas que han aparecido para mostrar la

realidad de hechos de sus épocas o del pasado; es la forma mediante la cual los artistas han buscado hacer resistencia. **Recinto de la memoria**. **Un recinto a la vida** se encuentra en un salón totalmente oscuro que contiene varias pantallas con fotografías a color que van transformando a quien ya no está en blanco y negro. **Resistencias. La fuerza de la guerra** es un mural que contiene distintas frases de líderes sociales o personas que han clamado por la paz y la verdad; es un reconocimiento a aquellos que se han negado a guardar silencio.

Mesas. **Claves para pensar la guerra** evidencia los modos en que las diferentes formas del conflicto y la violencia han golpeado tanto al territorio como a los grupos sociales, en lo cual se muestra que hay diferentes caras, daños y afectaciones que este ha dejado (Rodríguez, 2018, p. 76). Las mesas son elementos creados a partir de una metáfora con la que se buscaba representar no solo a una persona afectada, sino a un grupo poblacional, buscando trascender en los individuos y generando una reflexión.

— *¿Cómo se seleccionan los contenidos?*

La sala de larga duración Medellín: memorias de violencia y resistencia, fue construida a partir de la realización de siete grupos focales con diferentes poblaciones entre las que se encuentran organizaciones de víctimas, personas en proceso de reincorporación, fuerzas militares, comunidades afrocolombianas e indígenas, población LGBTI, comunidades religiosas y organizaciones sociales (MCM, 2019, p. 72). En el proceso de selección de contenidos pueden evidenciarse cuatro ejes fundamentales: las estrategias de construcción participativa de memorias, el olvido y el silencio; el testimonio y la noción de verdad o verdades.

Entre las estrategias para la construcción participativa de los contenidos de las apuestas museográficas. Se destacan:

— ***Laboratorios de reflexión-creación:***

Las metodologías de laboratorio se aplican en los encuentros de creación colectiva entre los equipos misionales del museo para la investigación, la construcción de experiencias y la curaduría, porque facilitan la posibilidad de preguntar, experimentar, complementar y dialogar, lo que a su vez genera posibilidades de relacionarse con el error y validarlo en cuanto oportunidad creativa.

Este tipo de metodologías de laboratorio también son útiles para la formación de los mediadores, donde se amplían las posibilidades de comprensión, gestión de conocimiento y transmisión de los procesos de construcción de memorias (Valderrama, et al., 2018, p. 105).

— ***Convocatorias públicas de estímulos:***

Son otra de las formas de construcción participativa de memorias. En ellas se dirigen preguntas a los ciudadanos que desarrollan procesos de creación (artistas, escritores, organizaciones sociales o culturales, periodistas, realizadores audiovisuales, entre otros) sobre un tema específico, con el objetivo de conformar relatos incluyentes.

En el proyecto museográfico, las memorias construidas por los proyectos ganadores, tal como ocurre con los laboratorios, generan nuevos desafíos en la consolidación del guion expositivo y la elaboración del diseño de experiencias museográficas a partir de los procesos desarrollados por los ganadores de estímulos, los productos finales y sus metodologías (Valderrama, et al., 2018, p. 106).

— ***El olvido y el silencio***

En la lógica de lo anterior, para Elizabeth Jelin, la memoria pasa por tres momentos en los que se debe tener en cuenta al sujeto que rememora (el testimonio), el contenido de las historias que se recuerdan y se olvidan y las causas y los momentos que se logran retener como imágenes (Toro, 2018, p. 44). Así, con el Museo se hace un proceso de selección que da origen a los silencios y olvidos de la comunidad, pues son procesos que se complementan. Algunos de estos olvidos son necesarios para darle una mejor forma a los recuerdos y para hacer sobrellevar la historia. Otros olvidos son impuestos y lastiman al grupo. El olvido da oxigenación a los recuerdos y permite la continuidad de la vida cotidiana y su construcción. La función de este es definida por Nietzsche como “una facultad inhibitoria activa, positiva en el sentido más estricto, a la que hay que atribuir la digestión […] de cuanto ha sido vivenciado, experimentado, asimilado por nosotros” (Rodríguez, 2018, p. 20).

En la construcción colectiva de narrativas que involucran hechos traumáticos del pasado, nos encontramos con situaciones en las que los sujetos sufrieron momentos de crisis, de dudas, de vacíos en la memoria que impedían reconocer con certeza las historias que les dieron curso a los hechos violentos de los que fueron víctimas (Toro, 2018, p. 44). Es verdad que sin recuerdo la vida humana es imposible, pero sin olvido, la existencia humana llegaría ser insoportable. Por eso mismo, la

memoria es inseparable tanto del recuerdo como del olvido. No hay memoria humana sin selección, sin interpretación, sin transformación. [...] El olvido es inevitable en el acto de hacer memoria, pero, además, resulta muy inconveniente. Hay momentos en la vida en los que es necesario olvidar para poder vivir (Mèlich, 2012, p. 80).

En últimas, el MCM no se queda solo en la rememoración, es decir, en una memoria que no haga referencia a toda la secuencia temporal a la que se refiere Mèlich. Esto es importante porque una memoria anquilosada en el pasado es una perversión de esta, pues, aunque en toda memoria hay una referencia al pasado, en toda memoria humana tiene que haber presente y futuro. Esta perspectiva de la memoria, que puede ser leída en el Museo, además de la rememoración, propicia la anticipación y la postura crítica frente a lo que hemos construido como sociedad y las posibilidades que ellos brinda de cara al posacuerdo. En el Museo, por tanto, se parte de que la vida no es más futura que pasado, o más pasado que futuro, sino una tensión irresoluble, inevitable, entre el pasado y el futuro en el presente. Y la memoria, núcleo de la práctica educativa del MCM, bien desde el punto de vista del recuerdo o la rememoración, bien desde el punto de vista del olvido, se expresa en esta tensión temporal. Desde esta perspectiva, por la memoria se llega al descubrimiento de las posibilidades de la diferencia, de ser de otro modo como individuos y como sociedad. La memoria en el museo puede ser descrita como la negativa a pensar el presente como hechos definitivos, las cosas pueden ser de múltiples e infinitas maneras.

— ***El testimonio***

El MCM da un valor especial a la voz de las víctimas, pero también tiene en cuenta y valora las voces de quienes conforman una comunidad o hacen parte de una sociedad en el presente (aunque los hechos de violencia son vividos intensamente por las víctimas directas, ellos afectan a la sociedad completa e inciden en esta) (Valderrama, et al., 2018, p. 100).

El testimonio es uno de los elementos esenciales de la práctica educativa del MCM, entendido este como la transmisión de experiencia. La cual, como veremos más adelante no se limita a una transmisión sapiencial. La víctima, el victimario, el artista, el académico investigador ponen su experiencia a disposición del otro. El testimonio enlaza la experiencia pasada y la presente, y la abre a un futuro para que el pasado no quede en el olvido, y para que quien la reciba pueda rehacerla y

aprender de ella. El Otro aquí, siempre es un otro concreto, alguien con nombres y apellidos, un ser singular, encarnado, corpóreo, un rostro.

Al MCM no le interesan proporcionar un saber impersonal, ni propiciar un diálogo desencarnado de las situaciones históricas. El otro, como es presentado, siempre es alguien que recuerda, que tienen memoria, imaginación y esperanza. Al tiempo que reconoce que no hay un futuro posible sin recordar a los que han quedado excluidos de la historia. De ahí, que el testimonio sea inseparable de la memoria, pues la narración se convierte en un artefacto antropológico y ético de primera magnitud, porque es la lectura y escucha de los relatos lo que puede activar la dimensión ética de la memoria al provocar en el otro (Sujeto-visitante) una experiencia (quizá no personalmente vivida) de dolor, tristeza, olvido, deshumanización y, asimismo, esperanza.

Mèlich (2012), siguiendo a Derrida, afirma que de alguna manera se recibe del que da testimonio una herencia, la cual es irrevocable y nos reclama hacer memoria. La herencia es el legado de una experiencia pasada que nos recuerda que tenemos una deuda con los otros, aunque estos no tengan ninguna con nosotros, porque la deuda no implica reciprocidad (p. 93). De allí que lo que se mueve, o promueve, en el MCM es una apuesta ética por parte del ciudadano y las organizaciones sociales y de víctimas. Desde esta perspectiva, la herencia del testimonio de aquellos que han vivido la tragedia del conflicto en el país y la ciudad de Medellín, lo ubica como una experiencia que sigue viva y que nos interpela como individuos y como sociedad. La ineludible deuda, nos hace responsables de aquello que hemos hecho y también de aquello que no hemos hecho.

— ***La verdad o las verdades***

El MCM entiende que no existe una sola verdad, no hay una historia completa. Cada uno narra, desde su punto de vista, el rol que ha desempeñado en el entramado. Y al entrecruzarse, los relatos se transforman, se enriquecen, se complejiza (MCM, 2018). Según Halbwachs la transmisión de la memoria se da en función de marcos sociales que están delimitados espacial y temporalmente mediante un orden simbólico que se construye de acuerdo con experiencias y flujos de pensamiento compartidos socialmente (Toro, 2018, p.46).

> Conscientes de que no existe una sola verdad ni hay una historia completa, el Museo Casa de la Memoria revisó los contenidos de la sala de larga duración, con el fin de

> actualizar la información allí contenida. Para lograrlo, en el transcurso de los últimos cuatro años se implementaron herramientas de investigación social con el fin de elaborar los contenidos para la actualización de cuatro de sus experiencias y recoger recomendaciones, tanto generales como específicas, para posteriores actualizaciones. (MCM, 2019b, p. 74)

De este modo, los contextos social e individual en los procesos de memoria están permeados por una serie de factores emocionales y afectivos que involucran la mirada cognitiva de cada sujeto. La posibilidad de recordar y olvidar se procesa en la memoria como una suerte de aspectos marginales que hacen parte del recuerdo personal, pero que para enunciarse utilizan los canales de la oralidad y la escritura como vehículos de transmisión colectiva (Toro, 2018, p.45).

3.2.4.Agente (mediadores y el museo mismo)

El agente es un *algo otro* que sirve como mediador en la elaboración y adquisición de los nuevos conocimientos, saberes o experiencias por parte del sujeto. Puede ser un miembro del personal del Museo que interactúa con el público visitante antes, durante o después de la visita, o el MCM en sí mismo. Lo cual significa que el Museo y sus exposiciones, a través de múltiples dispositivos museales (medios museográficos, instrumentos, la edificación, etc.), educan sin necesidad de que una persona medie la experiencia.

Como se ha mostrado, el MCM se define en su relación con la memoria, que, más allá de la facultad para recordar, puede considerarse como una materia o un material, si se prefiere, inasible y cambiante (vivo), que al expandirse se enriquece y permite develar los diferentes relatos y experiencias sobre un mismo hecho. De alguna manera, lo que guarda un museo de la memoria necesita de un contenedor para ser transmitido, contenedor que puede ser un objeto, un documento o una persona (Valderrama, et al., 2018, p. 99). De este modo, el MCM, busca ser:

> reconocido como una CASA para el diálogo y la amplificación de las voces de las víctimas en torno a sus memorias; un MUSEO que potencia la memoria como acción política, reivindicando las necesidades del duelo colectivo, la defensa de los derechos humanos y las acciones de reparación simbólica; y un REFERENTE ciudadano incluyente y representativo, orientado a la comprensión del pasado y la transformación

> cultural de las lógicas de la guerra, como bases para la construcción colectiva de la paz, a nivel local, regional y nacional. (MCM, 2019b, p. 13).

El Museo así concebido es el eje articulador de las iniciativas en pro de la construcción de paz, territorio, reconciliación, reparación integral y reparación simbólica que se emprendan desde la nueva Administración Municipal (MCM, 2019b, p. 23). Propiciando reflexiones sociales como catalizador de las representaciones imaginarias y simbólicas difíciles de transmitir, además de promover espacios de resolución o reinvención de nuevos sentidos (MCM, 2018, p. 9). Para lograr estos objetivos el curador de un museo de memoria hace un papel de mediador entre la investigación, la pedagogía y la museografía, que es la práctica que reúne y desarrolla las técnicas para poner en escena un proyecto expositivo, en tanto las exposiciones no parten necesariamente de una colección conformada (Mejía & Estrada, 2018, p.70). El proceso curatorial, además, parte de archivos de organizaciones o de archivos personales, que relatan las memorias de una población, una comunidad o un grupo de personas afectadas o relacionadas con el conflicto armado. Estas víctimas y las comunidades afectadas por la violencia han participado no solo con sus testimonios, sino además en la conceptualización y la definición de formatos y pautas para la exhibición. Se han vinculado a los proyectos expositivos, desde sus propias afecciones, en dos direcciones: como objetos testimoniales centrales para la exposición y como sujetos que definen las formas en que estos testimonios deben ser presentados (Mejía y Estrada, 2018, p.68).

Por otro lado, el mediador, es entendido por en el MCM como un divulgador de saberes, un intérprete de realidades, un provocador de emociones, un motivador de ideas, un buen conversador, un acompañante de vivencias y un creador de sentidos que a través de una forma experiencial comparte los contenidos que expone el Museo en su sala central y en sus salas temporales (Muñoz y Jiménez, 2014, p. 14). El mediador se caracteriza por tener inquietud por el conocimiento, habilidades comunicativas y sentido humano.

La presencia de los mediadores dinamiza los contenidos de la sala pues los pone en conversación, convirtiendo el espacio en un gran mensaje que se va completando en la medida en que el visitante interactúe con la sala. Las mediaciones asertivas generan experiencias vitales: provocan preguntas, proponen diversas exploraciones, motivan la curiosidad, permiten considerar nuevos horizontes de

interpretación e invitan a que el visitante vuelva. Por ello, el mediador siempre debe preguntarse si su acompañamiento ¿Induce o propone? ¿Informa o dialoga? ¿Imparte o comparte? (Muñoz y Jiménez, 2014, p. 15)

Ahora bien, la noción de la museografía que tiene el Museo está vinculada a los procesos de presentación de las memorias del conflicto, mediadas por la pedagogía; desarrollando y aplicando metodologías para que los públicos interactúen con los contenidos, además de promover desde la experiencia de cada visitante la reflexión sobre los hechos que son presentados (Mejía y Estrada, 2018, p.72).

3.2.5. Relaciones pedagógicas

Las relaciones pedagógicas dependen de tres órdenes: la relación de transposición que se establece entre agente y el objeto; la relación de mediación que une al sujeto y al agente, y la relación de subjetivación que se da entre el sujeto y el objeto. Estas toman su lugar habitual en el seno de la situación pedagógica, es decir, dependen del sujeto a formar, los contenidos y el agente, y son reflejo de su interacción observable en el MCM como medio pedagógico.

— *Relación de transposición (agente-contenidos)*

En la medida en que los guiones, las apuestas museográficas y las apuestas museológicas no vienen previamente establecidos, sino que son co-construidos, se debe examinar la transposición. Esta última, entendida aquí como la planificación, adaptación y dosificación de un contenido (objetos, obras y colecciones) por parte del agente (mediador, Museo) para favorecer el relacionamiento con los contenidos por parte del sujeto.

No existe un único modelo de museo de memoria. Los museos de memoria, y este en particular, surgen a partir de unas necesidades y demandas sociales y de unas relaciones específicas con la historia. Es decir que no están aislados del presente. Es por esto por lo que el MCM ha necesitado definir sus formas particulares de abordar la curaduría y la museografía, proceso que ha sido posible de adelantar gracias a la experiencia acumulada desde 2011.

La curaduría y museografía dan carácter e identidad a la exposición por medio del color, la disposición de espacios, la iluminación, segmentación y escenografía que permite la comunicación

sujeto-objeto-medio; es decir, propicia el contacto entre la experiencia artística o social y el visitante de manera visual e íntima, utilizando herramientas arquitectónicas y museográficas y de diseño gráfico e industrial para lograr un espacio museal. Se trata de la puesta en escena de una historia que quiere contar el equipo de contenidos (a través del guion) por medio de los audiovisuales, dispositivos multimediales y objetos disponibles de la colección. "Es responsable de la investigación permanente de los materiales y métodos pertinentes para la más correcta y actualizada puesta en escena de los objetos que conforman las exhibiciones, así como de la señalización y correcta apropiación del espacio museal por parte del público" (Muñoz y Jiménez, 2014, p. 130). Es un trabajo que media entre la investigación, la pedagogía y la museografía, pues recoge e interpreta el trabajo de diferentes áreas y saberes (el de la investigación, el de la pedagogía, el de las comunidades) (MCM, 2019b, p. 159).

El equipo de curaduría se encarga de recoger, seleccionar, interpretar, relacionar, organizar en el guion museológico los conocimientos especializados de las personas que integran los equipos de investigación, pedagogía y lazo social; además de los saberes y experiencias de organizaciones y comunidades; integrando experiencias artísticas, culturales y comunitarias relacionadas con el tema que se está abordando (MCM, 2019b, p. 160).

La conciencia sobre el importante rol que desempeña el mediador en el MCM ha puesto en evidencia la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas para propiciar la circulación de la palabra durante la mediación, de manera que cada visitante se convierta en un sujeto activo durante su recorrido por el museo, un sujeto que interactúa con los dispositivos los interpreta, los cuestiona y los enriquece con sus observaciones. En este sentido, el diseño de metodologías para la mediación aparece como una apuesta ética, estética y responsable donde el visitante accede, vivencia, tramita y transforma los contenidos pasando a ser parte de la historia que nos convoca (MCM, 2018, p. 21). En este sentido, una exposición y su mediación podría estar orientada a Memorar, Contextualizar, Interpretar, reconocer, dialogar, aprender y reflexionar.

— *Relación de mediación (sujeto-agente)*

Se refiere al apoyo o la ayuda aportada al sujeto-visitante por el agente (mediador, Museo) en su proceso de relacionamiento con los contenidos del Museo. La mediación, en el MCM, es una forma

experiencial de compartir los contenidos que expone el Museo en su sala central y en sus salas temporales construido, principalmente, desde el diálogo con el otro.

La visita guiada en el Museo utiliza un modelo de recorrido constelado, ruta o itinerario personalizado para cada visita según la motivación, objetivo de la visita, temática para abordar y necesidades planteadas al momento de la solicitud. Pero, también busca la reelaboración permanente del contenido por la navegación individual, colectiva y el vínculo con el mediador; una manera de desligar la exposición de su guion y recorrido museológico original, a modo de hipertexto para hacer conexiones con otras temáticas que puedan encontrarse en las salas temporales para así profundizar y complejizar las formas de construcción de pensamiento con los visitantes, de colocar al individuo frente a paradojas, con la intención de expandir y transformar los contenidos a partir de la interacción con los públicos (MCM, 2018, p. 11). El mediador hace posible el surgimiento de lo inesperado, sea por un gesto, un objeto, una imagen, una voz, un testimonio, una historia vivida y traída al presente, un ejercicio de memoria viva (MCM, 2018, pp. 21-22).

La expresión “mediaciones” hace referencia, entre otras cosas, a la construcción colectiva basada siempre en la conversación, muy propia de la museología de la idea. En este modelo, los saberes y las experiencias del ciudadano son valorados e incorporados en la construcción de saberes y memoria. Los mediadores en el MCM deben ser capaces de entablar conversaciones valorando los saberes y las experiencias de los visitantes. Los dispositivos y colecciones serán siempre la materia prima para que el visitante construya su propio significado (Muñoz y Jiménez, 2014, p. 7).

Se propone acompañar a un sujeto desde la escucha, la empatía, la apertura para el argumento, la crítica y la creatividad, le ofrecemos unos contenidos de la difícil realidad de país, producto de los ejercicios de construcción de memorias con aquellos que han vivido el conflicto armado y diferentes formas de violencia, memorias vivas, bajo puestas museográficas expositivas, testimonios y narrativas, objetos de memoria, para provocar la reflexión, la indagación y la pregunta en el visitante, su lugar en el mundo, su responsabilidad ante ese mundo, su posible creación y movimiento para transformarlo en el presente y a futuro, en una suerte de reinvención del vínculo, para lo cual él es el sujeto de la enunciación y el Museo un agente de la transmisión que da lugar a la experiencia de apropiación (MCM, 2018, p. 9).

— *Relación de subjetivación (sujeto-contenido)*

En otro contexto, donde el fin es la adquisición de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas durante el proceso de intervención educativa, esta relación podría ser llamada *de aprendizaje*. En la particularidad del MCM, la relación que el sujeto establece con los contenidos cobra un nuevo sentido. Se trata aquí de un modo en que el sujeto se constituye históricamente como experiencia, lo cual supone la pregunta sobre quiénes somos en el presente, cómo llegamos a ser lo que somos y qué debemos hacer de nosotros mismos como individuos y como sociedad.

Ahora bien, ¿qué se comprende aquí por relación de «subjetivación»? «El término "subjetivación" designa en Foucault un proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad[15] [o una intersubjetividad]» (Vignale, 2014, p. 7). Por lo tanto, no se limita al proceso mediante el cual el sujeto realiza una elaboración y reelaboración conceptual para apropiarse de ella y reproducirla. Se trata de un modo de concebir la relación con los contenidos en la cual, al incorporar o reestructurar conocimientos, el sujeto genere una serie de prácticas y modos de cuestionamiento que implican la crítica permanente de nuestro ser histórico y social en relación con el conflicto armado y las violencias para la transformación del individuo y de la sociedad. Se trata de aportar y propiciar, de un modo no coactivo, una actitud, un *ethos* o modo de vida que permita al reconocernos en nuestra historia (re)construir el tejido social.

> Aquí el sujeto, a partir de su relacionamiento con el contenido, podría «efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría de "el modo en que el individuo actúa sobre sí mismo" (Sáenz, 2003, p. 248).

[15] Según Foucault, los "modos de subjetivación" o "procesos de subjetivación" del ser humano corresponden en realidad a dos tipos de análisis: por un lado, los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos, lo que significa que solo se puede ser sujeto al objetivarse y que los modos de subjetivación son, en ese sentido, prácticas de objetivación. Por otro, la manera como la relación con nosotros mismos, a través de una serie de técnicas de sí, nos permite constituirnos como sujetos de nuestra propia existencia (Vignale, 2014, p. 7). Nos referimos en este trabajo al segundo de los sentidos expresados, teniendo en cuenta los sentidos de la praxis educativa del MCM.

Como se ha mostrado, en el MCM el contenido no es simplemente algo objetivo que es presentado para ser aprendido, tampoco es algo solamente funcional y útil para regular la experiencia. En el fondo, el contenido solo se convierte en conocimiento para el sujeto cuando su subjetividad se apropia de él y lo incorpora a su vida personal (Sáenz, 2003, p. 258).

En relación con las elaboraciones teóricas expuestas en este punto, y en el marco de la investigación misma, decidimos realizar un ejercicio de carácter analítico, donde a través del mapeo de significados personales, se logrará evidenciar el tenor subjetivante del museo, tanto buscando entrecruzar lo resultante en el mapeo con nuestros análisis del museo mismo como agente educativo. Así, a la pregunta generadora dispuesta en el mapeo, ¿para qué hablar de Memoria?, emergieron las siguientes disertaciones.

> «Para entender que los territorios también están atravesados por el conflicto, las relaciones de poder y la violencia. Mucho de lo que somos ahora (y de lo que queremos ser a partir de ahora), a nivel territorial, comunitario e individual, está profundamente marcado por nuestra historia (sí, también por lo que tiene esa historia de dolorosa y violenta). Para dar un rostro más humano y cercano al nuestro, a las cifras y los datos que constituyen la historia oficial. Para recordar que también somos nuestras emociones, nuestra sensibilidad; un cúmulo de sentidos que se perfilan en el encuentro con otros. Para reconocer cuántos y cuán diversos somos los sujetos que construimos la historia». (Mapeo de significado personal, 2019, sujeto 1)

> «Es difícil ver cómo poco a poco nuestra ciudad se ha encargado de borrar la memoria, de evitar ser llamados “hijos del narcotráfico”, en vez de dar la cara y asumir que eso nos pasó, pero que no nos reconocemos ahí. Es por esto la importancia de estos lugares que se encargan de perpetuar y resignificar la memoria de nuestra ciudad». (Mapeo de significado personal, 2019, sujeto 2)

A respecto el MCM, afirma que:

> Sabemos que hay tantos museos como visitantes, como interpretaciones del relato, por ello cada una de las experiencias museísticas ha sido pensada a partir de la

> contextualización e interpretación de escenarios de violencias y resiliencias, para estimular el diálogo entre el relato de la sala y el visitante. Buscamos que cada persona reflexione sobre sus propios puntos de vista y sobre su rol en el transcurrir de las violencias. Buscamos que al final del recorrido cada persona se sienta parte de la historia. El diálogo, la reflexión y el aprendizaje hacen parte de un deber de memoria que, bajo la premisa "recordar para no repetir", se enfoca hacia la construcción de conciencia memorial en torno al impacto de las violencias en la ciudad. Esta construcción de conciencia se traduce en la necesaria proyección de nuestra sala como espacio central para la discusión sobre los temas abordados a la luz de los derechos humanos, la pregunta por la ciudadanía y la participación democrática. (Muñoz y Jiménez, 2014, 12)

Estas prácticas se establecen como puente de comunicación con la sociedad a partir del autoreconocimiento, y desde allí se construye un conocimiento colectivo que en su mayoría hace referencia al pasado, pero que gesta y reafirma procesos subjetivantes. Recuperar la memoria colectiva a través de la historia, resulta ser "un instrumento político de futuro, que pretende contribuir a la formación de una identidad cívico-social y de una ciudadanía respetuosa de la cultura de la legalidad, la democracia y los derechos humanos" (Maceira, 2012, p. 28). Lo que convierte al MCM en un espacio político, pero también comunitario que promueven la reparación simbólica del conflicto, además de ser fundamentales en la construcción de sociedad.

En la medida en que podamos utilizar el pasado como un recurso para la vida, podremos transformar lo acontecido y nuestras realidades en historia nueva, liberándonos de la resignación y la inmovilidad de los acontecimientos históricos, para hacer posible una realidad diferente a la de guerra, muerte y violencia. La memoria es capaz de generar acciones transformadoras, dar vida al futuro y conservar vivos los recuerdos del pasado. Para el MCM, es necesario que los ejercicios de construcción y pedagogía de la memoria estén acompañados de una poderosa y nueva corriente vital; de una visión del pasado que no debilite el presente ni desarraigue el futuro, sino que promueva en las personas, como sujetos conscientes de su pasado, un impulso creativo para imaginar y construir entre todos una Colombia en paz (MCM, 2019b, p.11).

— *Relación de evaluación*

Se refiere al *plan de evaluación* de los componentes de la situación pedagógica (sujeto, medio, contenido, agente y relaciones pedagógicas), el desarrollo o selección de instrumentos de medida, las formas de analizar esa información y la realización de ajustes necesarios de acuerdo con los resultados. Esta, por tanto, no es una evaluación de los aprendizajes, como se haría en un contexto de educación formal. La evaluación aquí permite valorar el impacto o los efectos de la praxis educativa del museo y a partir de ella elaborarla y reelaboralarla para que cumpla con los fines para los que fue concebido. Asimismo, esta idea de evaluación toma distancia metodológica de los planteamientos de Boucher y Allard, quienes proponen la evaluación en términos afines a la educación escolarizada y la verificación de unos aprendizajes esperados.

En lo que refiere a evaluación, un hallazgo que vale la pena señalar, y quizá posteriormente desarrollar de manera más amplia, es la ausencia de literatura sobre los procesos, precisamente, de evaluación en los museos de memoria, o lo museos en general, como un proceso propio y desligado de las demandas del sistema educativo formal y que, además, intenten adoptar un sentido más contemporáneo como evaluación formativa. La cual, entre otros asuntos, no debe reducirse a los procesos de *gestión de control y mejora institucional* orientados a aumentar la capacidad de cumplir con los objetivos estratégicos, pues, aunque el aspecto administrativo de los recursos es relevante en el ámbito educativo, no es, ni debe ser, totalizante.

De acuerdo con la información recolectada en el MCM, existe la elaboración de una bitácora personal para dar cuenta del proceso vivido en la sala, de los acontecimientos significativos, los hechos relevantes y los hallazgos colectivos en términos de errores, críticas, mejoras o propuestas de renovación de cada una de las experiencias que también se complementa con el formato de valoración de visita guiada que elaboran los visitantes (Muñoz y Jiménez, 2014, p.127). Este diario sirve para que cada mediador lleve un proceso de autoevaluación constante y la sala cuente con una memoria de lo que se vive y se discute en su interior. Estas bitácoras pueden ser herramientas para realizar evaluación de públicos y concretar mecanismos efectivos para la gestión del conocimiento. Sin embargo, no encontramos información suficiente sobre su uso en términos de la consecución de los objetivos de formación que tiene el Museo. No se encuentran, más allá de valoraciones cuantitativas, datos sobre el impacto de la práctica educativa del museo en los procesos de formación de *otras subjetividades* y la reconstrucción del tejido social de la ciudad.

Por esta razón, consideramos pertinente que, en un contexto de desarrollo del museo como institución educativa y cultural, es conveniente recurrir a la evaluación formativa puesto que ofrece la posibilidad de ajustar la práctica educativa para hacerla más pertinente. Una evaluación formativa confirma de manera rigurosa los elementos del programa que se deben conservar y determina los que se deben modificar, o incluso suprimir (Boucher y Allard, 1998, p. 82). Para llevar a cabo ese plan de evaluación, es necesario estar en condiciones de determinar el objeto de la evaluación ajustado a los objetivos formativos de la institución, establecer el tiempo de su realización y articular al proceso a todos los miembros de la organización —incluyendo a los visitantes y residentes de su zona de influencia (territorio)—. La evaluación requiere, entonces, que se hagan preguntas sobre los objetivos, el contenido, las posibilidades de apropiación y subjetivación, el material didáctico empleado, la disposición del espacio y su arquitectura, así como la tarea del mediador.

3.3. Componente axiológico

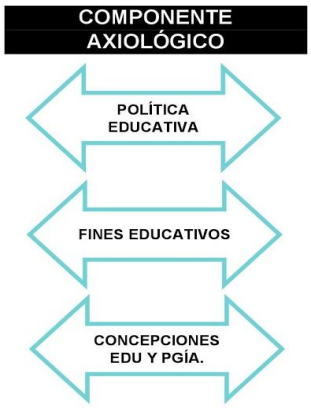


Figura 8 Componente Axiológico

Se trata de explicitar la finalidad educativa del museo, sus orientaciones éticas y políticas, principios orientadores, las metas educativas que persiguen y las concepciones sobre su rol educativo y pedagógico. Estos elementos, como ya se ha dicho, son periféricos a la situación pedagógica museal, pues engloban y envuelven, por sus valores y sus orientaciones, todos los elementos pedagógicos puestos en obra, es decir, que influencia y soporta la concepción y la puesta en escena del programa educativo museal.

El MCM es un proyecto político, pedagógico y social, incluyente y representativo, que contribuye a la transformación de las lógicas de la guerra hacia prácticas más civilizadas, a través de la realización de procesos de construcción y circulación de las memorias del conflicto armado, la construcción de expresiones culturales y la realización de conmemoraciones; el diseño de pedagogías para la transformación cultural y social, la implementación de estrategias de incidencia política y movilización social, frente a los derechos humanos y las garantías de no repetición; y la definición e implementación de procesos de gestión del conocimiento, orientados a la circulación y democratización del mismo (MCM, 2019a, párr. 2).

Sobre esta lógica, el museo ha dibujado unos *mínimos* sobre los cuales encamina su práctica, tanto definidos por ellos mismos como *principios orientadores*, como caracterizados por estar en construcción reflexiva permanente por parte de mediadores y educadores. Estos principios orientadores son, en sus propias palabras, son:

- Somos un Museo que se pregunta por el tiempo-espacio que alberga y, por ende, se reimagina.
- Una Casa que reinventa prácticas cotidianas, nuevos modos de estar con el otro.
- Construimos escenarios y experiencias para favorecer la pregunta y la apropiación de contenidos desde la comprensión.
- Una práctica cultural restaurativa, que apunta a la no repetición y a la reparación simbólica, la búsqueda de la verdad frente al qué nos ha pasado.
- Un principio rector: una experiencia vivida que transforme nuestro presente; agenciando responsabilidad.
- "Las memorias", las entendemos como recurso y puentes para transformar el futuro.
- La mediación como alternativa puesta en acto: cómo vincularnos y cómo proyectarnos en nuestra reflexión social.
- Favorecemos el "No busco, encuentro": el paradigma, más allá de la deducción. En la mediación encontramos el punto de partida para iniciar este viaje. Cómo construir conocimiento desde la experiencia relacional y cómo articularlo a la investigación.
- En las trazas donde surgen los silencios y vacíos estamos abiertos a la búsqueda de nuevas representaciones e imaginarios para transformar nuestra experiencia de conflicto.

- Le apostamos a la investigación pedagógica: transferimos contenidos, pero reflexionamos nuestras prácticas y las preguntas que se actualizan en dicha interacción con los otros: lo que allí surge de inesperado y el "co" es nuestro motor.
- Le damos un lugar preponderante a la experiencia y a la interpretación biográfica de la realidad (la experiencia situada). La experiencia del visitante abre paso al encuentro con lo enigmático, que permite transformar el pasado desde el presente e hilar puentes hacia el futuro. El Museo invita a una experiencia subjetiva que da lugar a una nueva forma de narrar la historia, rompiendo con el hábito cronológico.
- De la Memoria Viva a la Memoria Imaginada… Arte y educación como resistencia y reinvención.
- Estamos en la creación de un Museo sin paredes, sin muros, que viaje al territorio y se encuentre con diferentes comunidades y saberes.
- Un Museo constructor de conocimiento, que invita a la interpretación de sus contenidos, no para la virtualización del discurso, sino más bien para hacer parte de la historia, desde su lugar; el agenciamiento subjetivo.
- Un Museo de la memoria que abre sus puertas para hacer de las historias de algunos un relato de todos. Entonces no se trata solo de salvaguardar el pasado, sino de invitar al otro a construir a partir de ese pasado, como si el Museo en una suerte de tejedor, pudiera anudar y generar nuevos lazos hacia futuros posibles. Pasar entonces del silencio y la contemplación ante el relato del otro, a la conversación como medio para el encuentro. (MCM, 2018, pp. 10-11)

En el MCM se precisa la concepción de una intención y una acción pedagógica que favorezcan una propuesta de autorreflexión crítica desde el museo de memoria para que los sujetos se orienten según cierta autonomía, con la posibilidad de autorizarse a servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro (Valderrama, et al., 2018, p. 115). Se puede decir que lo pedagógico de la memoria surge como apuesta en las diferentes metodologías y recursos que posibilitan no solo la transmisión de los contenidos sobre el pasado reciente, la activación de las diferentes rememoraciones o recuerdos por parte de los diferentes públicos visitantes, sino la acción transformadora que resulta, para cada uno, de la apropiación de un nuevo saber desde la experiencia reflexiva y de deconstrucción, que hace posible que ciertos sentidos y significaciones se reinventen al emerger en el presente (Valderrama, et al., 2018, p. 113).

Para que emerja el acto educativo, se tiene como recurso la memoria viva en su potencial creador; el lugar del museo para movernos en la lógica del espacio-tiempo y sus tensiones; y la palabra, en su función de intercambio generacional. Es decir, el acto educativo en su función simbólica potencia la transmisión de la experiencia, la construcción de metáforas y sentidos, y funciona como resorte para la conservación de las memorias y como agente de invención de nuevas memorias, en un momento histórico crucial de construcción de la paz (Valderrama, et al., 2018, p. 116).

4. Conclusiones

Consideramos que esta investigación, aunque situada desde un análisis centrado en un museo que se pregunta por la memoria, aporta de manera significativa a las posibles y venideras investigaciones pedagógicas que se interroguen, ya sea por marcos metodológicos en investigación pedagógica museal, o, siendo más ambiciosos, por la pedagogía museal misma. Creemos que la posibilidad de acercarse a la praxis educativa museal desde el horizonte de la pedagogía se materializa, de alguna manera, en nuestro trabajo, pues hemos concentrado específicamente en pensar una manera de analizar la empresa educativa y formativa museal desde los conceptos, las reflexiones y las preguntas que le son propias a la pedagogía. Y es en este mismo sentido que hemos decidido tomar distancia de los análisis psicologistas de la educación —o el aprendizaje— en contexto denominados popularmente como «no escolares», puesto que sostenemos que tales análisis suscriben, o sobreentienden, la pedagogía o «lo pedagógico» como lo referido exclusivamente a las relaciones de aprendizaje que se dan en la medicación mediador-visitante, de la misma manera que centran su atención en los análisis ‘pedagógicos’ cuando estos involucran a la escuela o al público escolar.

La metodología utilizada nos permitió caracterizar las prácticas educativas que tiene el Museo Casa de la Memoria de Medellín develando la relación entre pedagogía y museos, necesaria para situar las relaciones pedagógicas desde los agentes del museo y los contenidos, desde la mediación con los visitantes y también la relación de subjetivación que posibilita la relación del sujeto con el contenido, situando la experiencia que propicia el espacio en sí mismo a partir de la museografía como indispensable para los objetivos del Museo.

Igualmente, pese a la ausencia de estos proyectos, queda como desafío para la investigación pedagógica proseguir indagando por diseños metodológicos «más pedagógicos» en la investigación museal, no solo con instituciones enfocadas en la memoria, sino también con los demás museos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

BIBLIOGRAFÍA

Boucher & Allard. (1998). *Éduquer au Musée: Un Modele Théorique de Pédagogie Muséale.* Montréal: Hurtubise.

Buitrago & Rúa. (2013). *El acuario del parque explora como un lugar para el fomento ciudadano y la conservación del medio ambiente en sus visitantes.* (Pequeño Proyecto) Universidad de Antioquia; Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Medellín, Colombia.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* (J. Bravo, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S.A. (Obra original publicada en 1986).

Caruso, M. (2015). Indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En J. A. Echeverry (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 79-98), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (resumen).* Bogotá D.C: Pro-Off Set. Obtenido de https://goo.gl/UGzS7F

Cepeda Jiménez, J.A. (2016). El posacuerdo en Colombia y los nuevos retos de la seguridad. En: Ministerio de defensa. (2016), *Cuadernos de estrategia 181. América Latina: nuevos retos en seguridad y defensa* (pp. 195-224), España: Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE); Instituto Español General Gutiérrez Mellado.

Galeano, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Giraldo, M. (2018). Documentar la violencia y el dolor. En Giraldo, M y Toro, L (Ed.) *Tramitar el pasado. Archivos de derechos humanos y museología viva.* (pp. 1-32). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Giraldo Tuberquia, E. F. (2016). *Definición de parámetros para la integración del Archivo Fotográfico del Museo Casa de la Memoria – MCM, con los documentos del Centro de Recursos para la Activación de la Memoria – CRAM - Maria Teresa Uribe de Hincapié* (Trabajo de Grado). Universidad de Antioquia, Medellín.

González Rangel, M.R. (2017). *"Voy al museo de la memoria con el alma". Lógica comunicacional de la construcción y apropiación social del Museo Casa de la Memoria de Medellín*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Maceira, L. (2012). *Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Mejía, V. y Estrada, A. (2018). Transmitir las experiencias: la necesidad de hablar sobre los procesos y el papel del museo como mediador social. En Giraldo, M y Toro, L (Ed.) *Tramitar el pasado. Archivos de derechos humanos y museología viva.* (pp. 65-96). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Mélich, J.C. (2012). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder Editorial.

Muñoz, A.N. y Jiménez, V. H. (2014). *Manual de Mediación. Exposición: Medellín, memorias de violencia y resistencia.* Medellín: Museo Casa de la Memoria Editorial.

Museo Casa de la Memoria. (2014). *¿Para qué la memoria?* Medellín: Museo Casa de la Memoria Editorial; Alcaldía de Medellín.

Museo Casa de la Memoria. (2018). *Re-flexiones. Experiencias educativas en el Museo Casa de la Memoria*. Medellín: Museo Casa de la Memoria Editorial.

Museo Casa de la Memoria. (22 de diciembre de 2019a). *Museo Casa de la Memoria*. Obtenido de El museo: https://goo.gl/YT7dHQ

Museo Casa de la Memoria. (2019b). *Cuatro años de logros 2016-2020. Informe de gestión.* Medellín: Museo Casa de la Memoria; Alcaldía de Medellín.

Noguera-Ramírez, C. E., & Parra León, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y saberes* (43), 69-78.

Parque Explora. (23 de diciembre de 2019). *Museo Casa de la Memoria. Producción museológica y museográfica para la sala central.* Obtenido de escenarios de aprendizaje: http://bit.ly/34V5GRb

Pizarro, E. (2015). *Una lectura múltiple y pluralista de la historia*. Bogotá: Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas; Ediciones Desde Abajo. Obtenido de https://goo.gl/u21o6e

Scheuerl, H. (1985). El tema. En H. Scheuerl, *Antropología Pedagógica. Introducción histórica.* (pp. 9-26). Barcelona: Editorial Herder.

Toro, L. & Vallejo, J. (2018). Atlas visual de la memoria. Una forma de visualizar y representar el conflicto en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología, 41(1),* 83-87.

Toro, L. (2018). Narrativa de las memorias: cómo elaborar colectivamente un guion museográfico. En Giraldo, M y Toro, L (Ed.) *Tramitar el pasado. Archivos de derechos humanos y museología viva.* (pp. 44-64). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Runge Peña, A.K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.

Rodríguez Amaya, V. M. (2018). *Memoria y dispositivos museales. Estudio de caso Museo Casa de la Memoria de Medellín.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia; Departamento de sociología, Bogotá, Colombia.

Rodríguez Gómez, H. M. y Echeverri Sánchez J. A. (s.f.). Práctica y Diario Pedagógico. (La estructura de la memoria. Narrar-se). Documento digital.

Sáenz, J. (2003). Hacía una pedagogía de la subjetivación. En O.L. Zuluaga et al., *Pedagogía y epistemología* (p.p. 243-269), Bogotá: Magisterio; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

Soto Lombana, C. A., Angulo Delgado, F., Runge Peña, A. K., & Rendón Uribe, M. A. (2013). Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2*(11), pp. 819-833.

Soto Lombana, C. A., Angulo Delgado, F., Runge Peña, A. K., Pérez, C. & Rendón Uribe, M. A. (2012). *Un modelo pedagógico para los museos. El caso del Museo de Antioquia.* [Mimeo].

Valderrama, A., Ocampo, M., Biardeau, E., Paton, M., Dapena, I., y Mejía, V. (2018). Museología viva en los museos de memoria. En Giraldo, M y Toro, L (Ed.) *Tramitar el pasado. Archivos de derechos humanos y museología viva*. (pp. 97-118). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Vignale, Silvia. (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de Filosofía*, *61*, pp. 5-17.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Santa fe de Bogotá: Siglo del hombre editores.