

ISSN: 2953-4283

2024 (3)

## PRÁCTICAS INCLUSIVAS EDUCATIVAS. LOS RECORRIDOS EDUCATIVOS DEL MUSEO CARAFFA (ARGENTINA) Y LA OPINIÓN DE LOS JÓVENES ESCOLARES

Inclusive educational practices. The educational tours of the Museum Caraffa (Argentina) and the opinion of young students

Alejandra Panozzo Zenere\* <https://orcid.org/0000-0003-1929-0434>

**Resumen:** El presente trabajo se propone, desde una perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar, analizar las prácticas inclusivas educativas, específicamente, los recorridos educativos ofrecidos por el Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Caraffa” (Córdoba, Argentina) al segmento de público joven. Nos aventuramos, por un lado, a describir algunas prácticas inclusivas que se manifiestan desde las especificidades de un museo de arte, teniendo en cuenta la palabra de quienes las llevan adelante. Por otro, revisamos características y singularidades del público joven en los museos, para luego explorar qué sucede al acerca-

---

\* IECH-UNR, Argentina. E-mail: [panozzozenere.alejandra@gmail.com](mailto:panozzozenere.alejandra@gmail.com)

mos los jóvenes escolarizados, a partir de un estudio de público que permite recuperar aspectos sobre la visita, sus preferencias artísticas, y los conocimientos adquiridos luego de transitar por este recorrido.

**Palabras clave:** prácticas inclusivas; recorridos educativos; jóvenes escolares

**Abstract:** This paper aims, from an interdisciplinary theoretical-methodological perspective, to analyze inclusive educational practices, specifically the educational tours offered by the Provincial Museum of Fine Arts 'Emilio Caraffa' (Córdoba, Argentina) to the young audience segment. On the one hand, we venture to describe some inclusive practices that manifest from the specificities of an art museum, taking into account the perspectives of those who carry them out. On the other hand, we review the characteristics and particularities of young audiences in museums, to then examine what happens when young students approach, based on an audience study that allows us to recover aspects of the visit, their artistic preferences, and the knowledge acquired after experiencing this tour.

**Keywords:** inclusive practices; educational tours; young students

**Recibido:** 05-09-2024. **Aceptado:** 10-10-2024. **Publicado:** 14-10-2024

**Alejandra G. Panozzo Zenere** es Doctora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como Investigadora Asistente por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y docente en la cátedra “Mercado. Industrias culturales y creativas” de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Autora del libro *Se contempla, se experimenta. Modos de comunicar del museo de arte contemporáneo* (UNR Editora, 2018) —editado con el premio Publica tu tesis, del Ministerio de Cultura de la Nación, Argentina—, y coeditora del libro *Estudios sobre públicos y museos. Volumen IV. Diálogos sobre públicos y museos en Latinoamérica* (ENCryM-INAH, 2022). Cuentan, además, con numerosas publicaciones en revistas científicas y capítulos de libros, y ha participado en distintas Jornadas, Simposios y Congresos, de orden nacional e internacional, conjugando los cruces disciplinares entre la museología, la comunicación y los estudios visuales desde una articulación teórico-práctica.

2

**Cómo citar:** Panozzo Zenere, A. G. (2024). Prácticas inclusivas educativas. Los recorridos educativos del Museo Caraffa (Argentina) y la opinión de los jóvenes escolares. *EducaMuseo*, 3, 1-22.



Obra protegida bajo Licencia Creative Commons Atribución: **No Comercial / Compartir Igual** (by-nc-sa) <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EducaMuseo>

## Introducción

En muchos ámbitos sociales y humanísticos se proyecta una proliferación de literatura que busca atender aspectos de lo inclusivo para luego implementar políticas públicas, programas sociales, experiencias pedagógicas, entre otros. Los museos, al ser una institución al servicio de la sociedad, no escapan a este cometido, y ofrecen programas, proyectos, actividades y/o acciones concretas dirigidas a segmentos de públicos específicos que les permiten lograr una actualización y democratización de su repertorio patrimonial como de su dinámica museística.

En este trabajo se intenta reflexionar en términos de inclusión, para revisar cierta continuidad que se plantea entre lo que ofrecen las sedes museales y aquellos que lo reciben. Específicamente, indagaremos al público joven para detectar si las prácticas inclusivas que ofrecen los museos responden a generalidades de lo inclusivo, y además que particularidades cobran al atender a este público puntual. Al mismo tiempo, aportamos información sobre qué piensan los jóvenes sobre aquello que se les ofrece. Para ello, apelamos a un enfoque teórico-metodológico interdisciplinar de corte descriptivo-analítico que pone en juego una triangulación: por un lado, lecturas provenientes de lo educativo, la museología y los estudios sobre públicos. Por otro, la técnica de análisis de caso que permite ilustrar cierta caracterización de una práctica inclusiva educativa desde lo situado. Por último, los resultados de un estudio de público que aporta información sobre las preferencias y opiniones del segmento de público joven escolar.

El presente recorrido propuesto presenta un primer apartado en que se aborda aspectos sobre la inclusión en los museos y las prácticas inclusivas, para ahondar en aquellas llevadas adelante por el departamento de educación. En el segundo, nos enfocamos en las singularidades que presenta el segmento de público joven, y las prácticas dirigidas a ellos, especialmente, los recorridos educativos propuestos en los museos de arte. Luego, en un tercero, nos detenemos en las características de los visitantes y las prácticas inclusivas proyectadas, durante los meses de marzo-junio del 2022, por el Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Caraffa” (Córdoba, Argentina) para el público joven. Finalmente, en el cuarto apartado, recuperamos las primeras impresiones del análisis de un estudio de público realizado, durante junio-julio, a estudiantes del 5 y 6 año de colegios secundarios de la ciudad de Córdoba sobre el recorrido educativo, sus preferencias artísticas y los conocimientos adquiridos luego de su visita al establecimiento.

3

## De la inclusión en museos, el devenir en prácticas inclusivas educativas

Las sedes museales, en las primeras décadas del siglo XXI, intentan adaptarse y dar respuesta de los procesos inclusivos, lo que implica una transformación que no solo se tiene en ejercicios en sala; adecuaciones de estructuras arquitectónicas; ampliación y diversificación de las ofertas a sus visitantes; sino también en la oportunidad de reconfigurar las bases ideológicas e institucionales que poseen estos establecimientos. Por ello, un primer paso primordial para llevar adelante esta tarea es diferenciar, por un lado, qué implica el concepto de inclusión en este tipo de institución cultural y artística, y por otro, de qué se trata una práctica inclusiva en los museos.

Sobre el primer punto es de señalar que al recuperar la noción de inclusión es necesario tener presente que se trata de un concepto muy amplio que fue interpretado desde distintas epistemes y marcos conceptuales, así como también desde una multiplicidad de actores, organizaciones y entidades del orden de la praxis; todo lo cual complejiza su análisis. Irene De la Jara Morales menciona que la inclusión “encierran en su espíritu el argumento de lo compartido” (2019, 8). Sin embargo, plantea algunas dificultades con respecto a su definición, ya que considera que todos entienden lo mismo, lo cual provocó que se utilice esta palabra para referirse a políticas públicas, programas sociales, experiencias pedagógicas, etcétera. Todo ello implicó que, de un modo u otro, al recuperar esta conceptualización se caiga en generalidades que borran las dimensiones que posee y los medios para lograrla, al punto tal que en muchas ocasiones se circunscriben, en especial, en enfoques asociados al acceso o al contexto de la discapacidad. Además, la autora menciona que, en otros casos, se suele definir en oposición a exclusión —a modo de binarismo—, lo que impide la posibilidad de reconocer sus propias lógicas o pluralidades de acción y particularidades estructurales. Al mismo tiempo, no deja de señalar que dicha noción posee una carga política que delimitó la lectura academicista, complejizando su análisis y generando cierta confusión en su interpretación con respecto a otros procesos como el de integración, igualdad o justicia social.

Ahora bien, cabe preguntarnos de qué manera se puede abordar la noción de inclusión desde el campo de los museos. Para responder este interrogante recuperamos los aportes realizados por Mikel Asensio Brouard, Joan Santacana Mestre y Olaia Fontal Merillas (2016), quienes le atribuyen un posicionamiento más amplio y profundo al que se suele referenciar —muchos trabajos se articulan en línea con el acceso o la discapacidad—, ya que la relacionan con la visión que las sedes museales proyectan. A raíz de ello, manifiestan que esta conceptualización responde al discurso global del establecimiento que, de una manera u otra, debería impregnar todas las acciones y toma de decisiones que se llevan adelante. Se proyecta a modo de

modelo de reflexión mucho más abierto, no ‘dirigista’, ni mucho menos impositivo, sino algo más sugerente y diversificado, en el que se confíe plenamente en la riqueza de la diversidad, y en sus capas sucesivas, como la garantía para acercarse a la diversidad centrada en la persona (Asensio Brouard, Santacana Mestre, y Fontal Merillas, 2016, 44).

Por esta razón, estos autores defienden que no se trata de un producto acabado, sino de un proceso gradual y progresivo que involucra un espíritu crítico, evidencia e indicadores concretos, además del acompañamiento de los posicionamientos profesionales y de los colectivos implicados.

A raíz de lo último mencionado, podemos introducirnos en el segundo punto a revisar: de qué se trata una práctica inclusiva en los museos. Lo primero que podemos decir al respecto es que se refiere a un acto concreto del orden de la praxis que responde al discurso global y/o la visión de un establecimiento. Siguiendo a Jocelyn Dodd y Richard Sandell (2001), se corresponden con estrategias institucionales que apuestan, por ejemplo, con elevar la autoestima de los ciudadanos; reforzar y fortalecer las potencialidades; equilibrar las debilidades individuales y favorecer el control sobre la propia vida; informar y propiciar el aprendizaje; promover la creatividad; ampliar el horizonte individual hacia nuevas formas de

ver el mundo; impulsar debates sobre temas polémicos y de interés; desafiar los estereotipos; enfrentar la intolerancia; entre muchas otras opciones. Para ello, Elena Asenjo Hernández, Victoria López Benito y Nayra Llonch Molina (2016) circunscriben este tipo de actuación ideológica a proyectos, actividades y/o acciones, y en menor número a programas —considerados como los vertebradores de cambios dado que se mantienen en el tiempo— que pueden involucrar desde la selección de objetos; ampliar la programación; diversificar las narrativas; adecuar las instalaciones edilicias; asignar recursos para una mayor comprensión; etcétera. Todas estas operaciones tienen por objetivo garantizar la llegada de diversos públicos, pero ya no solo desde su condición de acceso, sino también de disfrute, producción, representación —tanto en el registro estético como identitario—, así como de influir en las decisiones institucionales —al tener poder de decisión— al promover su participación activa (Sandell, 1998; 2002). Ante la multiplicidad de propósitos, se advierte que este tipo de prácticas suelen direccionarse a ejercicios concretos con poblaciones objetivas —priorizando a grupos en riesgo de exclusión social concretos—<sup>1</sup> que, en muchos casos, suelen quedar atrapados en exigencias externas pasajeras, y no a un trabajo sistemático que impregna toda la dinámica museística (Asensio Brouard, 2016).

Dentro de este universo, nos interesa dar un paso más y acercarnos a las prácticas inclusivas generadas, específicamente, por los departamentos educativos. Se tratan de operaciones que, si bien cumplen con varios de los cometidos mencionados y que están en profunda interrelación con las peculiaridades de cada museo, también advertimos que presentan cierta correspondencia con el ámbito de la educación formal e informal. Es decir, estas prácticas pueden ser leídas en términos de procesos de aprendizaje que apelan, por ejemplo, a enfoques que se definen dentro del constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples. Percibimos que, a través de ellas, se atiende además a procesos de sensibilización (Fontal Merillas, 2013) que fomentan el desarrollo integral del ser humano; lo que en el mundo de los museos constituyó “un cambio gradual en el que los visitantes pasaron de ocupar la periferia del trabajo museal a ocupar el centro” (Schubert, 2009, 70). Por lo tanto, estos ejercicios apuestan por un aprendizaje mediado que no solo se refiere al contacto con los objetos exhibidos, sino también con los conocimientos de los públicos, así como sus culturas y experiencias personales previas. En palabras de María Eleonora Zabala y Isabel Galtés (2006), una praxis institucional que apela al conocimiento, la valoración y el disfrute de las piezas, pero también a la sensibilización, la puesta en valor de las memorias y los olvidos, las vivencias y emociones de quienes lo experimentan. Este posicionamiento se imbrica con el enfoque participativo —como una apuesta superadora— que involucra, entre otros aspectos, a que lo cognitivo parta de las características de los públicos con los que se va a trabajar y, de este modo, se propongan respuestas ajustadas a sus necesidades. Es decir, como plantea Laura Pablos González y Olaia Fontal Merillas, se buscan prácticas inclusivas educativas y procesos de aprendizaje que “enlacen con sus intereses y respondan a un proyecto claramente definido, que dejen a un lado la improvisación para plantear iniciativas coherentes, bien definidas y secuenciadas” (2018, 25).

Lo mencionado hasta aquí nos indica algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de generar prácticas inclusivas educativas por parte de los museos. Es necesario, por lo tanto, al

---

<sup>1</sup> Ejemplos como “niñas/ños (refugiados, en zonas de conflicto, enfermos, pobres, huérfanos); migrantes; comunidades indígenas; personas con discapacidad; personas ancianas; jóvenes; poblaciones rurales; personas con VIH y comunidades enteras que viven por debajo de la línea de la pobreza” (De la Jara Morales, 2019, 11).

proyectarlas atender, por un lado, a la identificación de las especificidades de los establecimientos con que se está trabajando. Esto comprende recuperar condiciones propias de este tipo de institución cultural y artística, así como también de las particularidades que proyectan sus colecciones y estructuras institucionales, ya que serán claves a la hora de definir el perfil de los proyectos, actividades y/o acciones. Por otro lado, reconocer las especificidades de los segmentos de públicos a las que se dirigen dichas prácticas. A tal efecto, es ineludible, en primera instancia, caracterizarlos y reconocer sus singularidades para, luego, identificar sus opiniones, emociones, experiencias, preferencias, etcétera. Veamos, a continuación, qué implica focalizar en un grupo determinado de públicos: los jóvenes. Nos aventuramos a revisar algunos de sus rasgos, pero también a detectar qué condiciones diferenciadoras cobran algunas prácticas inclusivas educativas dirigidas a ellos; en especial, aquellas que se vincula a los recorridos educativos desde las especificidades de un museo de arte.

## Prácticas inclusivas educativas para los públicos jóvenes escolares

Usualmente, cuando nos introducimos en el mundo de los públicos de los museos, una de las variables más simples para clasificarlos es la etaria, delimitando grupos como: infancias, jóvenes, adultos y adultos mayores. Ahora bien, cuando nos detenemos en el segmento de los jóvenes hacemos referencia a sujetos que “se encuentran en un proceso de construcción y afianzamiento de su personalidad, en el que surgen dudas e intereses concretos” (Del Río López, 2012, 130). Esta mención advierte que estamos ante un tipo de público con una construcción social particular que, aquí, sería propicio nombrarlos, en tanto juventudes —incluyendo, de este modo, la categoría de adolescentes— en plural (Margulis y Urresti, 1996). Al mismo tiempo, permite distinguir su conformación a partir de un sinfín de variables<sup>2</sup> que lo diferencia de otros públicos, pero que también dan cuenta de la propia diversidad y heterogeneidad del grupo en cuestión.

De allí que, en muchos casos, los jóvenes son asociados con un tipo de público de difícil alcance para los museos (Alderoqui, 1996; Martínez Gil, 2020; Melgar, Elisondo, Díaz y Lisa, 2022). Esta delimitación les valió que sean considerados en algunas circunstancias como no-públicos, ya que exteriorizan una ausencia del hábito de la asistencia al establecimiento (Delgado, 2012; Rosas Mantecón, 2023). Sin embargo, esta condición presenta cierta contrariedad, ya que se reconocen múltiples factores que delimitan dicha asistencia, por ejemplo, la accesibilidad física y personal —relaciona con aspectos sociales y personales—; el interés personal; la comprensión y sociabilización; la falta de información; entre otros. Ana Rosas Mantecón (2023) nos aporta más información en este sentido, ya que considera que se establecen factores, pero además circunstancias, agentes o intermediarios —con diferentes capacidades y recursos— que, según las maneras en que se ofrecen y generan experiencias culturales y artísticas, son cruciales para formar y transformar la condición de los no-públicos en públicos. Si tomamos los señalamientos de esta autora deberíamos atender, entonces, a las prácticas inclusivas que ofrecen los museos para que los jóvenes asistan y vuelvan de manera reiterada, pero sostenemos que no es la única clave para leer esta circunstancia, ya que se

---

<sup>2</sup> Aquí, podríamos distinguir entre aquellas generales relacionadas con datos sociodemográficos, culturales, psicológicos, etcétera; y específicas vinculadas a la visita, al aprendizaje en el museo, gustos y preferencias artísticas, entre otras.

hace necesario también reconocer rasgos propios de este segmento. Un ejemplo de lo mencionado son su propia autoexclusión (Santacana Mestre, Martínez Gil, Llonch Molina y López Benito, 2016; Martínez Gil, 2020), o ciertos reparos sobre las propuestas generadas por estos establecimientos, dado que consideran que muchas de ellas se tratan de algo estático y ajeno, aun cuando hayan tenido alguna experiencia que contradiga esa representación negativa (Alderoqui, 1996).

Volvamos un paso atrás, y recuperemos algunos aspectos en relación a la manera en que los museos abordan a este segmento. A raíz de ello, podemos distinguir diferentes trabajos que revisan la relación de los jóvenes y los museos desde múltiples aspectos, por ejemplo, sus caracterizaciones; sus percepciones e intereses; las propuestas dirigidas a ellos; entre otras indagaciones (Antoine y Carmona, 2015; Flores, 2016; Martínez, 2020; Laboratorio Permanente de Estudios de Público, 2020). Particularmente, en Argentina, advertimos una confluencia de análisis que operaron con instrumentos que se apoyan en técnicas metodológicas mixtas, generados por reparticiones gubernamentales, personal de museo e investigadores externos (Campassi, Gutiérrez, Pironio y Torre, 2017; Martins, Massarani, Rocha, y Díaz, 2022; Melgar, Elisondo, Díaz, y Lisa, 2022). Otra singularidad que percibimos en los últimos años, son exploraciones a grupos de jóvenes que no necesariamente son visitantes de museos —estudiantes de profesorado; en situación de vulnerabilidad—, los cuales permiten complejizar la caracterización de este segmento de público, y ayudan a ampliar las miradas sobre las sedes museales y sus colecciones (Melgan, 2016; Santagostino, 2022).

Ahora bien, si nos introducimos en el mundo de aquellos jóvenes que asisten al museo de manera individual o como parte de un grupo familiar, escolar o de cualquier otro tipo, reconocemos que pueden establecer una relación en un doble sentido: por un lado, con la singularidad de la institución cultural y artística; y por otro, con los objetos que conforman las colecciones, así como con los contenidos, temáticas y/o problemáticas que albergan sus exposiciones. De allí que resulta útil retomar lo que Janette Griffin (1998) denomina *experiencia memorable temprana*, ya que es en ella que se puede configurar cierto hábito por la visita al museo. Las sedes museales al ofrecer prácticas inclusivas educativas tempranas a establecimientos educativos, sea en los primeros años de escolarización o en los últimos, pueden aportar al desarrollo cognitivo, emocional y social, pero también atender a los múltiples procesos sociales en que están sumergidos, en este caso, los jóvenes. Sin embargo, este tipo de prácticas también debe atender al universo que los atraviesa, en el que constantemente crean, reconfiguran, recomponen e intercambian códigos y/o composiciones visuales, musicales, textuales, etcétera, y establecen ciertos niveles de acción que obliga a replantearnos sus condiciones de pasividad dentro de la dinámica museística.

De este modo, observamos que algunas de las prácticas inclusivas educativas y los procesos de aprendizaje dirigidas a los jóvenes en general, y en particular a los escolares, suelen ser acciones puntuales que se traducen en cursos y talleres específicos dentro la programación; recorridos educativos; recursos y actividades dentro de los espacios y exposiciones; entre tantos otros. Todos estos ejercicios, siguiendo a Virginia Garde López (2013), buscan, por ejemplo, promover un papel en su desarrollo personal; ofrecer oportunidades para la autoafirmación; generar un diálogo intercultural y de socialización; construir otro tipo de conocimientos; aportar al fortalecimiento de valores sociales y cívicos; fomentar actitudes creativas; ayudar al desarrollo de la identidad; entre muchas otras posibilidades. De este universo de prácticas inclusivas educativas nos interesa profundizar en las singularidades que

cobran los recorridos educativos en los museos de arte —en sintonía con el caso de nuestro análisis—, dado que se promueve cierto abandono de la visita guiada de corte científicista-histórico,<sup>3</sup> por procesos de enseñanza-aprendizaje mediados, desde un enfoque multidisciplinario, que articulan e integran los intereses y las experiencias de los propios jóvenes.

Es a través de estos recorridos que este segmento de público cobra independencia y autonomía, ya que se les permite explorar el museo libremente, con el fin de propiciar un diálogo que, en este caso, parta de aquellas manifestaciones artísticas que los estimulan, inquietan, interrogan o sensibilizan. Se busca que los jóvenes sean, de esta manera, capaces de argumentar, seleccionar, preguntar, decidir y seleccionar aquello susceptible de ser reconocido por ellos para lograr su participación y opiniones —fundamentales en esta dinámica de trabajo— ante estímulos diversos y conocimientos múltiples que, en el caso de los museos de arte, no solo se correspondan con aspectos generales sino también particulares vinculados a lo artístico. A raíz de este tipo de ejercicios en el Museo Reina Sofía, Natalia Del Rio López (2012) manifiesta que en ocasiones se genera asombro y reticencias por parte de los jóvenes, pero que una vez lograda cierta conexión, lo aprovechan y disfrutan dado que encuentran un espacio que, sin intención de convencerlos, los acerca a diversos puntos de vista sobre un mismo objeto/imagen, pero además sobre lo que acontece en su día a día. Asimismo, se abre la posibilidad de que posteriormente, en el museo o en el aula, puedan trabajar aspectos creativos y reflexivos acordes a su cotidianidad, desde múltiples lenguajes, medios, materiales, etcétera.

La posibilidad de incorporar sus voces, intereses, preferencias y necesidades saliendo del itinerario fijado y, que este sea seleccionado de manera exclusiva por los jóvenes, supone un cambio en las prácticas inclusivas educativas y en los procesos de aprendizaje ofrecidos en los museos para este tipo de público. A raíz de lo mencionado, a continuación, nos detendremos en revisar qué sucede cuando se indagan estos aspectos desde un establecimiento puntual: el Museo Caraffa. Se intentará explorar, de este modo, cómo son identificados los públicos jóvenes y, al mismo tiempo, qué singularidades cobran las prácticas inclusivas educativas, en particular, los recorridos escolares generados para dicho segmento.

## Recorridos educativos, una práctica inclusiva educativa en el Museo Caraffa

En 1916 se creó, en Argentina, el Museo Caraffa, dentro del Parque Sarmiento,<sup>4</sup> a pocas calles del microcentro de la ciudad de Córdoba —situada en la región central del país con importantes puntos históricos, culturales y turísticos—. Algunas singularidades que presenta este establecimiento es que guarda más de 1.300 piezas, muchas de las cuales le valieron que fuera considerado por el sistema artístico argentino con una actitud progresista al incorporar tempranamente producciones de artistas argentinos de escenarios locales con lenguajes artísticos rupturistas (Baldasarre, 2013). A este aspecto se suma que, en 2007,

---

<sup>3</sup> El discurso científico, en el museo de arte, exhibía un ordenamiento simple para ofrecer una sucesión evolutiva de la experiencia artística. A su vez, la elección respondía a las características individuales de los objetos —por ejemplo, atributos genéricos o tipológicos como materia, forma y técnica—, a su inscripción en Escuelas o estilos personales, y a agrupaciones según rasgos originales y persistentes (Panozzo Zenere y Olivari, 2020).

<sup>4</sup> Se trata de un espacio verde que cuenta con distintos sectores, como el Rosedal, el Jardín Zoológico, el Museo Superior de Bellas Artes Evita/Palacio Ferreyra, el Museo de Ciencias Naturales y la ciudad universitaria.



recondicionó su infraestructura edilicia bajo normas internacionales de conservación y museografía, a diferencia del gran número de instituciones culturales y artística del país. A todo lo mencionado, podemos sumar que posibilita recuperar información específica sobre los públicos de uno de los referentes indiscutible a nivel local, nacional e internacional, pero sobre todo un abordaje federal sobre esta problemática dado que se encuentra ubicado a más de 600 km de distancia de la capital nacional. (Ilustración 1)



Ilustración 1. Vista externa del Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Caraffa”. Créditos de imagen: Arq. Gonzalo Viramonte; M.E.C.

Específicamente, al detenernos en los segmentos de público de este establecimiento, la jefa de división artística-técnica Julia Romano manifiesta que “el cordobés sabe qué es el Museo Caraffa, pero muchos de ellos nunca han entrado por su idiosincrasia y su historia, sigue siendo bastante de un grupo social” (Romano, marzo de 2022).<sup>5</sup> De igual manera, su ex director Jorge Torres<sup>6</sup> refiere a que, en términos generales, los públicos asistentes suelen ser, principalmente, expertos o interesados en lo artístico. Pero, señala algunas subclasificaciones que coinciden con el resto del personal: por un lado, un importante segmento constituido por universitarios juveniles que habitan en el barrio dada su cercanía con la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Provincial de Córdoba —especialmente de ca-

<sup>5</sup> Registro de entrevista personal realizada en el marco de la investigación durante marzo del 2022.

<sup>6</sup> Registro de entrevista personal realizada en el marco de la investigación durante marzo del 2022.

rreras vinculadas a lo artístico—; y por otro, un público turista, diferenciando entre nacionales y extranjeros. En menor medida, se reconoce a un público adulto mayor que suele asistir a determinadas muestras o actividades.<sup>7</sup> Particularmente, Romano señala que

hay un público adolescente, jóvenes que no estudian carreras artísticas o de escuelas secundarias que no viene. Pero, creo que también es cultural, no creo que sea un problema del museo, sino es que no le interesan los museos, y no les interesa mucho nada, pero no estamos haciendo nada para cautivarlos, para invitarlos (Romano, marzo de 2022).

Esta referencia al segmento de público joven permite comenzar a revisar algunas de las estrategias institucionales que el Museo Caraffa está ofreciendo a este sector de público. Tal como refirió el personal de esta institución encontramos pocas propuestas durante los meses en que circunscribimos este trabajo. Algunas de las ofrecidas son aquellas asociadas a ciclos de cine; conversatorio con artistas; etcétera, pero que no dejan de ser referenciadas para el público general. Específicamente, para este segmento se proyectaron los “Talleres de arcilla” durante algunos fines de semana —a partir de los 12 años— llevados adelante por artistas. Particularmente, cuando nos adentramos en las prácticas inclusivas generadas por el departamento de educación<sup>8</sup> advertimos dos ofertas: “talleres en torno a una exposición” y “recorridos educativos”.

En el caso de los recorridos educativos es necesario mencionar algunos aspectos particulares de la programación de las exposiciones del museo cordobés. Se trata de muestras itinerantes que se despliegan en cuatro bloques: marzo-junio, junio-septiembre, septiembre-diciembre, diciembre-marzo. Y, en cada bloque se presentan de cuatro a siete muestras con curadores invitados o generadas por el personal que atienden a presentar uno o dos artistas consagrado de trayectoria, y uno y dos artistas juveniles que proyectan lenguajes artísticos más contemporáneos. Puntualmente, durante el período marzo-junio de 2022, tuvieron lugar las exposiciones *Desencuentros y encuentros* de Pedro Alberti; *Itinerarios* de Nora Iniesta (Ilustración 2); *Intuiciones* de Miguel Ocampo; *Divagues. Typo. Gráficos* de Nacha Vollenwider; *404* de Teresa Maluf; *Chisporroteo. Pequeñas grandes contradicciones y mentiras verdaderas* de Pablo Peisino; *Figuras urbanas* de Ana Luisa Bondone Fernández. En líneas generales identificamos que los guiones expositivos ponen el acento en lo nacional y/o local y, al mismo tiempo, recuperan lenguajes y materialidad tradicionales como pinturas, grabados y dibujos, y otras más innovadoras que ofrecen objetos, instalaciones, textiles, etc. Se percibe, a través de sus narrativas y de las piezas/artistas seleccionados cierto involucramiento de los visitantes desde lo emocional o lo intelectual. Específicamente, en estas narrativas consideramos que se cuestionan los significados o discursos que

10

---

<sup>7</sup> Sobre los visitantes del museo cordobés recuperamos análisis realizados por Flavia Boretti y María José Larrosa (2003), así como por Nieves Álvarez López, Heidi Gerik, Gabriela Gordillo y Florencia Pía Valtorta (2015).

<sup>8</sup> El departamento de educación está compuesto por cinco personas: Cyntia Borgogno, Natalia Belén Ferreyra, Candela Mathieu, Jesica Scariot, Daniela Di Paoli.

se corresponden con las características individuales de los objetos; la percepción de la Historia del Arte —o el sistema artístico— en clave local; o de los intereses de los artistas convocados.



11

Ilustración 2. Sala expositiva de *Itinerarios* de Nora Iniesta. Imagen recuperada de Agencia Córdoba Cultura.

A partir de las exposiciones mencionadas, se generaron recorridos educativos que, en todos los casos, responden a demandas, principalmente, de los establecimientos educativos —aunque también se ofrecen los fines de semana a público general—. El museo cordobés junto con los establecimientos acuerda un día y horario, así como la manera en que se va a realizar el recorrido; en el sentido de si solo se trata de esa actividad o se suma un taller.<sup>9</sup>

El recorrido educativo pensado para este segmento de público suele comenzar contando en la entrada del museo de qué se trata lo que van a ver, para luego guiarlos por algunas de las salas, en que se les permite que las recorran solos y que vayan expresando sus consultas, dudas o comentarios sobre las obras, los cuales son atendidos por el personal a modo de mediador entre aquello que ven y sus necesidades o intereses. Es de manifestar que se reconoce por el personal que la forma en que estos jóvenes vienen al establecimiento no es por iniciativa propia, lo que lo vuelve en muchos casos un camino poco atractivo para repetir su experiencia. Particularmente, el personal del departamento de educación encuentra que los

---

<sup>9</sup> Suelen estar asociados a una exposición e intenta, en muchos casos, recuperar la misma técnica que utilizó el artista, o el tipo de pieza que se ofrece.

grupos son “a veces muy interesante, y a veces hay que remarla. Se van soltando a medida que va pasando el recorrido. Al principio están medios tímidos o callados, por lo que les pedimos a todos que nos cuentan cosas: qué piensan, qué vieron, qué fue lo que les impactó” (Scariot, julio de 2022);<sup>10</sup> o “depende muchísimo del grupo, por lo menos lo que hago yo es ver el grupo, y les digo que vean primero y después charlamos” (Borgogno, julio de 2022).

La singularidad que encontramos en cuanto a los procesos de aprendizaje dirigidos a los jóvenes en esta práctica inclusiva educativa, según el personal, es que perciben que en muchos casos se trata de la primera vez que visitan el museo. Razón por la cual, al comienzo, intentan que pierdan el miedo de que para acercarse a este tipo de establecimiento no hay que saber, sino que, por el contrario, pueden entrar por curiosidad, para investigar o simplemente para observar, dado que allí siempre hay algo nuevo para hacer o conocer, y también que pueden volver cuantas veces quieran. Por lo tanto, manifiestan que queda en un segundo plano que se lleven conocimientos sobre las singularidades de las piezas; las problemáticas o temáticas de las exposiciones; o las cualidades de los artistas —en ocasión información que pueden recuperar por otros medios—. Un ejemplo de cómo llevan adelante este ejercicio es el caso de recurrir a la posibilidad de preguntarles si lo que observan es una obra de arte, para luego explicar qué es el arte; qué es una obra de arte contemporáneo; o cómo es la profesionalización del artista. Es decir:

El foco está puesto en problematizar, porque eso les abre la cabeza, se van con esa idea de que el arte también es esto, los artistas no solo dibujan y pintan bien, y que quiere comunicar el artista con eso [...] incentivar un poquito a que desarrollen esa creatividad, que produzcan (Di Paoli, julio de 2022).

Ahora bien, en el siguiente apartado, nos detendremos en la última instancia de este trabajo, con el fin de revisar qué sucede cuando nos acercamos al público de jóvenes escolarizados: quiénes son y qué piensan, luego de su visita, sobre el Museo Caraffa y el recorrido educativo. Intentaremos, en consecuencia, descubrir si se presenta cierta continuidad, o no, entre aquello que se ofrece y las expectativas de aquellos que lo reciben.

## Caracterización y opinión sobre la visita del público joven escolarizado

A comienzo del 2022, el Museo Caraffa abrió definitivamente sus puertas luego de la crisis sanitaria y el aislamiento social, preventivo y obligatorio que tuvo lugar tras la llegada del Covid-19. Durante los meses de marzo a junio asistieron al establecimiento seis colegios secundarios e instituciones educativas con público joven —este número varía de acuerdo con las ofertas expositivas y la época del año—. A la luz de lo que venimos mencionando en los apartados anteriores, y en vista de caracterizar a los jóvenes que asistieron durante este período, se encuestó a 78 jóvenes de tres de los seis colegios secundarios—Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (C.E.N.M.A) N° 125; Instituto “Francisco Luis Bernárdez”;

---

<sup>10</sup> Registro de entrevistas personales realizada en el marco de la investigación, durante Julio del 2022, a integrantes del Departamento de educación.

I.P.E.M.Y.T N° 204 “Ing. Alberto E. Lucchini”—<sup>11</sup> que habían visitado el museo cordobés y las exposiciones con anterioridad.

El estudio de público que se implementó se valió de la técnica de recolección de información de encuesta. Para ello, se realizó un cuestionario con trece preguntas, de las cuales seis fueron cerradas y siete abiertas que intentaron aportar datos sobre la visita, preferencias artísticas y conocimientos adquiridos. La recolección de datos se realizó semanas después de la visita al museo, durante el horario del dictado de la asignatura de artes plásticas, en los colegios secundarios. En cuanto al procesamiento de los datos se utilizaron distintas herramientas: en el caso de la información cuantitativa se implementó el software estadístico *SPSS*, mientras que para la cualitativa se aplicó el programa *Atlas.ti*. Expondremos, a continuación, algunos datos relevados de las respuestas obtenidas en tres grandes ejes: sobre la visita, preferencias artísticas y conocimientos adquiridos, luego del recorrido educativo en el establecimiento.

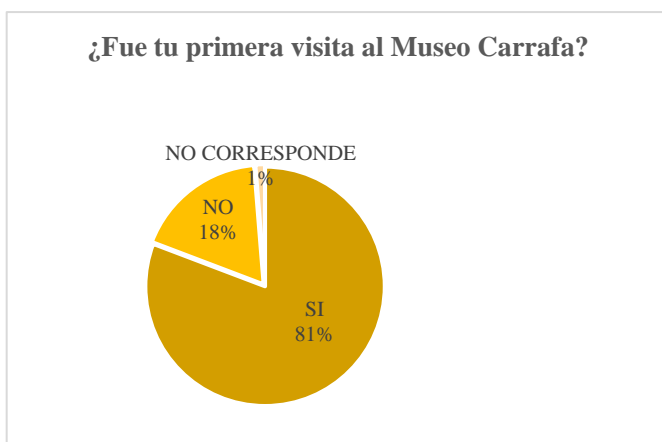


Ilustración 3. Elaboración propia.

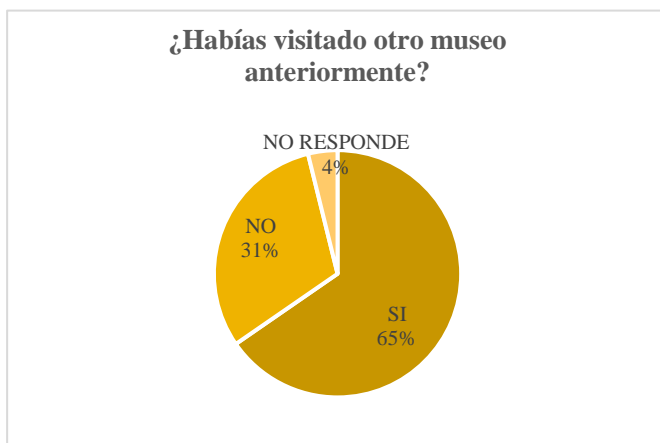


Ilustración 4. Elaboración propia.

<sup>11</sup> Este número de instituciones se corresponde con que se optó por aquellas que, específicamente, los alumnos eran de los últimos años del colegio secundario, y estaban situadas en distintos puntos de la ciudad capital cordobesa. Vale mencionar que también se tomaron muestras de establecimientos educativos privados y públicos, con el objetivo de lograr una representatividad óptima de este segmento de público.

El primer eje que referenciaremos es sobre las condiciones particulares de la visita. Basándonos en los datos recopilados (recuperados en Ilustración 4 y 3) nos aventuramos a hipotetizar que más de la mitad de los jóvenes encuestados visitó en algún momento de sus vidas un museo; la singularidad, no obstante, está dada porque la mayoría que respondió afirmativamente son estudiantes de colegios secundarios privados. En este sentido, advertimos que el segmento de público estudiado se puede diversificar por lo menos en dos conjuntos —con las propias heterogeneidades de cada subgrupo— que refuerza la complejidad que suscita para este establecimiento generar prácticas diversificadas para cada grupo. Por un lado, un grupo de jóvenes de zonas vulnerables de la ciudad —ceranos a grupos de riesgo de exclusión social— no han visitado nunca un museo, lo que nos acerca más a la noción de no público. Mientras otro segmento que, si bien ha visitado museos, no específicamente el Museo Caraffa, se acerca más a la clasificación de públicos no asiduos. No obstante, ambos grupos pueden asociarse con públicos potenciales que, posteriormente, pueden llegar a convertirse en visitantes asiduos. De allí que la operación descrita de desacralizar la institución cultural y artística al comienzo del recorrido educativo por el personal del Museo Caraffa es acertada. Por consiguiente, el recorrido educativo se convierte en una apuesta ideal, tal como sucede, para enseñarles que se trata de un espacio al que pueden acercarse, y en donde hay múltiples ofertas —en este caso, con un importante condicionante artístico visual— que depende de su programación. Sin embargo, reconocemos que se trata de una iniciativa inicial ligada a una oferta tradicional, y que no proyecta una continuidad con otras instancias en la visita o por fuera de ella que estimulen la visita específica para este segmento.

Otro aspecto de la visita que se revisó se asocia a lo que más disfrutaron. En este caso encontramos algunas referencias del orden de lo expresivo que manifestaban aspectos vinculados a la metodología del recorrido educativo: “el tiempo que nos daban para mirar las obras porque me gusta verlas sin que nadie me hable”; “qué representaba tanto para ellos como para nosotros”; “Me gustó mucho que nos dejaron tiempo solo para que cada uno interprete las obras a su manera y después me cuenten el significado”. Mientras que otras opiniones se vinculaban con las obras —“ver los cuadros”; “las pinturas porque me pareció lo más interesante”; “interpretar las obras de arte”— en referencia a sus materialidades; los artistas que las crearon; las temáticas que presentaban; etcétera. También, encontramos un grupo de expresiones que referían a la posibilidad de realizar una actividad con sus pares; pero con la salvedad de que se trata de una propuesta que usualmente no escogerían. Asimismo, señalar que se destaca un conjunto de respuestas que articulaban ambos aspectos: “lo que más disfrute fue el momento compartido con mis compañeros y ver distintos tipos de obras”; “admirar las obras y charlar con mis amigos sobre ellas”; “disfruté admirar y conocer el museo por dentro al igual que sus obras, disfruté salir con mis compañeros y poder tomarme fotos a las obras del museo”. Consideramos, en líneas generales, que los datos recolectados nos marcan una clara referencia: por un lado, aspectos vinculados a la tipología de museo, la oferta de sus exposiciones y la manera en que se ofrece; por otro, cierto carácter que adquiere la visita que podríamos relacionarla con intereses propios del segmento. Observamos que la información obtenida puede convertirse en un hallazgo que proyecta cierta articulación entre educar y entretener. De allí que este recorrido, en que advertimos un mayor acento en enseñar, podría apelar a un mayor número de instancias de participación de los estudiantes que estimulen la socialización y la recreación, por ejemplo, a través de actividades lúdicas o interactivas.

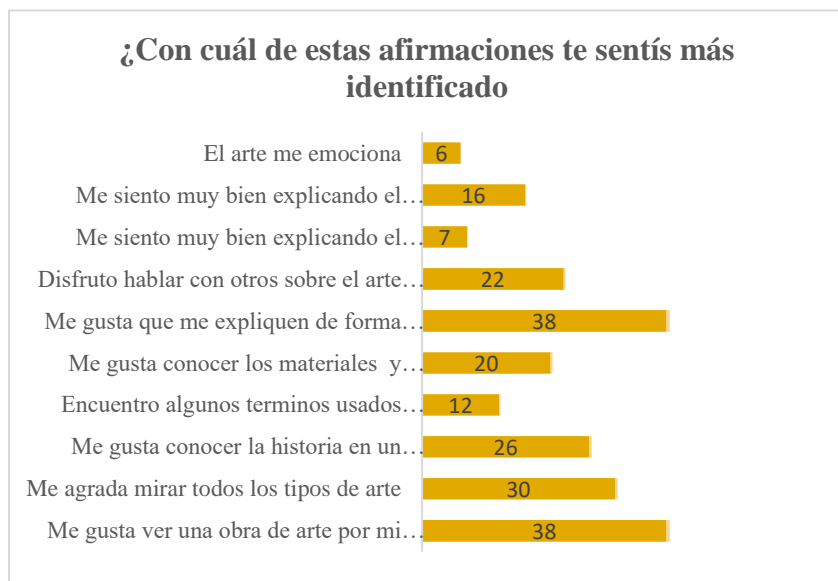


Ilustración 5. Elaboración propia.

Detengámonos un poco más en la articulación mencionada, y revisemos el segundo eje de la indagación: el vínculo de los jóvenes y lo artístico recopilados (recuperado en Ilustración 5). Entre las opciones más escogidas — “Me gusta que me expliquen de forma directa y sencilla conceptos e ideas para ayudarme a conocer la obra de arte” fue seleccionada por el 48,7% (38 encuestados); y le continúa “Me gusta ver una obra de arte por mi cuenta, sin explicaciones o interpretaciones” que fue elegida por un 48,7% (38 encuestados)—, <sup>12</sup> reconocemos que el tipo de recorrido que esperaban este segmento de público proyecta, nuevamente, dos subgrupos: uno que continúa referenciando que se les ayude a ver una obra de arte, y con ello aprecian explicaciones directas que les permitan entender el significado de una obra de arte o la historia que cuenta una obra, así como información sobre los materiales y las técnicas utilizadas por los artistas. Mientras que otro grupo manifiesta que les gusta ver el arte por su cuenta y desarrollar sus propias explicaciones e interpretaciones. Estos datos nos permiten reconocer que la manera de realizar el recorrido educativo por parte de personal del museo cordobés responde con lo esperado en la visita por ambos subgrupos: a un grupo por darles libertad y que sean ellos los que transiten a su tiempo y bajo sus intereses; y a otros por actuar como mediador y dar respuesta a sus inquietudes.

Por último, en lo que compete al tercer eje de la investigación sobre los procesos de aprendizajes que proyecta esta práctica en los jóvenes, se pudo recuperar información antes, durante y después del recorrido. Puntualmente, las respuestas que se vincularon con qué querían aprender antes de asistir dieron cuenta de aspectos generales sobre el arte; mientras otras también indicaban al arte, pero señalaba ciertas referencias, por ejemplo, un movimiento artístico o la historia de una pieza. Consideramos que este tipo de interés se corresponde con el imaginario que despierta la tipología de museo y el tipo de oferta expositiva que brinda,

<sup>12</sup>Este interrogante se tomó del proyecto *Framework for Engaging with Art* (FEA) del Museo de Arte de Dallas, en que delimitaron las categorías de visitantes: entusiastas; participantes; observadores e independientes.

pero que no necesariamente se corresponde con un tipo de aprendizaje exclusivo de las sedes museales. Es decir, encontramos que es pertinente indicar que la visita a museos y/o exposiciones artísticas por parte de este segmento de públicos no implica que no *saben* sobre arte, ya que líneas teóricas como los estudios culturales o visuales<sup>13</sup> han indagado que, en este caso los jóvenes, poseen conocimientos previos, por ejemplo, por experiencias respecto al arte vinculadas con contenido en línea, publicidad, arte callejero, etcétera.

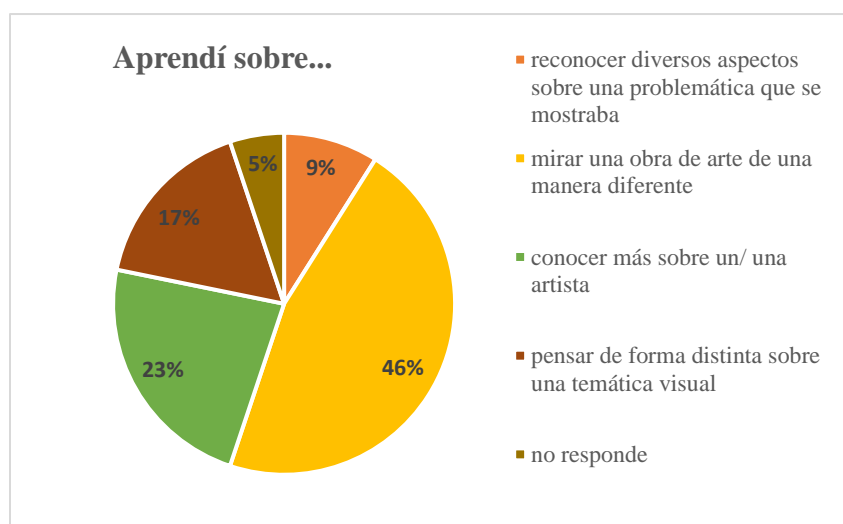


Ilustración 6. Elaboración propia

Agregar que a este último interrogante le continuaba la pregunta cerrada: qué aprendieron luego del recorrido (recuperado en Ilustración 6). A la que le sucedía la siguiente interpelación: qué descubrieron como interesante luego del recorrido. En este caso, advertimos por primera vez expresiones más detalladas como: “objetos de todo tipo representado la bandera de argentina”; “la historia del oso polar”; “un hombre que usaba telas como obras”; “mantas, que era un tipo de arte”; “pinturas o collage con cosas al azar”. Vale señalar que muchas de las expresiones se vinculaban con los artistas y las técnicas que presentaban piezas contemporáneas, y no con las propuestas creativas de corte más tradicional. Estas respuestas, a su vez, están interrelacionadas con las manifestaciones de otro interrogante del cuestionario: qué les había permitido comprender mejor. Algunas de las respuestas fueron “que el arte se expresa de distintas maneras”; “interpretar el arte”; “las formas de ver las cosas y hacer arte”; etcétera. Ante el cruce de datos consideramos que lo aprendido por los jóvenes presenta una mayor referencia a aspectos propios de lo artístico, pero particularmente de las piezas contemporáneas. Se advierte, asimismo, cierto conocimiento asociado a condicionantes específicos de lo objetivo, pero también de lo subjetivo; todo lo cual deviene en la tipología del

<sup>13</sup> Los estudios culturales son un área de investigación que examina cómo se producen, consumen y circulan las prácticas culturales en diversas sociedades. Mientras que los **estudios visuales** se centran en el análisis de las imágenes y las formas visuales en las que las personas interactúan con el mundo. Algunas referencias en cuanto a este tipo de estudios y lo planteado, revisar Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz, Idoia Marcellán, Amaia Arriaga y Marta Vidador (2021); Diego Beretta, Romina Trincheri, Fernando José Laredo, Verónica Crescini y María Victoria Estévez (2021); Adelina Calvo Salvador (2023), entre otros.



museo y los objetos que presenta en el caso analizado. Sobre lo último mencionado, no podemos dejar de establecer una continuidad con el interrogante: qué les hubiera gustado aprender más. En este caso detectamos una importante cantidad de respuestas que se relacionan a tener más información sobre ciertas referencias, por ejemplo: a símbolos utilizados en algunas obras; la historia de vida de los artistas; la elección de materiales para realizar determinadas obras; etcétera. Consideramos que todos estos aspectos proyectan condiciones más cercanas al orden personal o a los intereses particulares de cada uno de los jóvenes encuestados.

Sobre el final de la encuesta dejamos abierta la posibilidad de que manifiesten qué les hubiera gustado mejorar o cambiar de la visita realizada al Museo Caraffa. Si bien detectamos un número mayor de estudiantes que no respondieron a esta pregunta, a diferencias de los otros interrogantes; en líneas generales, muchos de ellos manifestaron que no modificarían nada, y aquellos que respondieron que sí realizarían cambios, se refirieron a cuestiones vinculadas al tiempo o a la posibilidad de recorrer más salas expositivas (recuperado en Ilustraciones 7 y 8).



Ilustración 6. Elaboración propia



Ilustración 7. Elaboración propia

El análisis ofrecido hasta aquí, si bien se trata de un primer acercamiento a los datos, intenta romper con las variables clásicas a la hora de caracterizar a este segmento de público. Pensamos que algunos de los primeros resultados a los que llegamos permiten ampliar cierta información la hora de caracterizarlos, ya que dejan entrever distintos subgrupos: algunos

que se conforman a partir de barreras sociales externas; otros que se corresponden con intereses particulares e individuales; y otros que responden a preferencias específicas sobre lo artístico en línea con las ofertas del tipo de museo trabajado. Pero, como queda manifestado, aún quedan bastantes cuestiones por profundizar como, por ejemplo, aquellas vinculadas con el bagaje personal, las posibles interconexiones y los saberes que ya poseen jóvenes, y cómo estos son recuperados por los establecimientos; cómo se dan las articulaciones anteriores y posteriores del recorrido educativo en las aulas; etcétera. En otras palabras, lo proyectado en el presente escrito no es más que un primer acercamiento para pensar a los museos en clave inclusiva, lo que implica no solo ampliar públicos, sino incluirlos e integrarlos en vistas de romper con estructuras que señalan que el museo condicionado qué y cómo mirar, en nuestro caso, lo artístico.

## Comentarios finales

En este recorrido buscamos dejar plasmado algunas pistas que permitan recuperar, desde lo inclusivo, una relación bidireccional entre los museos y los públicos jóvenes. Tal como quedó desarrollado, no solo intentamos detenernos en las singularidades de este segmento, sino también revisar algunos aspectos presentes en las estrategias institucionales, específicamente los recorridos educativos, que devienen en prácticas inclusivas educativas que proyectan los museos para los jóvenes estudiantes. Sumamos, en este sentido, la posibilidad de triangular distintos abordajes metodológicos que habilitaron hallazgos que no hubieran sido posibles de reconocer. Es decir, la posibilidad de articular referencias bibliográficas, la palabra de los profesionales de museos que llevan adelante este tipo de prácticas, así como el papel de los estudios de públicos —bajo cierta combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas— permite reconstruir posiciones en torno a una actuación ideológica que atiende a la inclusión.

Más allá de las complejidades que implica desentrañar que algo particular y situado pueda ser trasladado y replicado en otros museos, este trabajo intenta hacer aportes sobre cierta continuidad entre lo que ofrecen los museos y aquellos que lo reciben. En este sentido, divisamos que dicha continuidad está dada: por un lado, por las condiciones particulares de los establecimientos, las experiencias culturales y artísticas de sus colecciones, y las estrategias institucionales que generan determinadas prácticas inclusivas; por otro, por las condiciones particulares a quienes se dirigen dichas prácticas. Consideramos que, en general, los museos realizan adecuaciones para dar cuenta de prácticas inclusivas en los museos. Un ejemplo de ello son los recorridos educativos que apuestan —en este recorrido dada la singularidad del museo de arte— por dar a conocer la institución cultural y artística, así como proyectar un saber sobre las obras expuestas y los artistas que puede reforzar potencialidades; informar sobre sus técnicas, materialidades, simbologías; promover la creatividad; ampliar las nuevas formas de ver el mundo y el arte; impulsar debates sobre temas polémicos y de interés que despiertan las obras; entre muchas otras opciones. No obstante, podemos preguntarnos si los recorridos educativos no se han convertido en una estrategia estandarizada dentro de la dinámica museística y del área educativa que, con los años, solo readecua algunas instancias para adaptarse a las demandas actuales, pero que entre otros aspectos no llega a adquirir un verdadero enfoque participativo. Esto último nos lleva a indagar la metodología que se lleva adelante en los recorridos educativos al trabajar con los jóvenes escolares. A

pesar de que se trata de un grupo de difícil alcance, tal como se señaló en este trabajo, cabría interrogarnos, sin embargo, si se podrían ampliar los niveles de acción cognitiva y/o corporal que los ayuden a abandonar su pasividad; o que se reconfiguren e intercambien un mayor número de códigos y/o composiciones visuales, musicales, textuales, etcétera, más cercanos tal vez con sus intereses cotidianos que con lo expuesto; o pensar en otro tipo de estrategia institucional o actividad educativa que se extienda antes y después de la propia visita al museo.

Como dejamos plasmado, las maneras en que los museos se ofrecen y generan experiencias culturales y artísticas son cruciales para formar y transformar la condición de los públicos. Tal como se señaló, en líneas generales, el Museo Caraffa casi no ofrece estrategias institucionales a este sector de público, dado que se los contempla dentro de propuestas dirigidas al público general. En esta línea, consideramos que es necesario generar otros tipos de prácticas inclusivas dentro de su programación puntualmente para este segmento que amplíen la creatividad, la identidad y la reflexión, apelando no solo a las artes plásticas o visuales, en tanto materialidades y técnicas tradicionales que devienen de la pintura, grabado o escultura, sino especialmente de propuestas contemporáneas que acontecen del arte callejero, la ilustración, lo digital, por ejemplo. Asimismo, recurrir a otras artes que, a través de sus propias formas, procesos o prácticas, abran otras posibilidades y niveles de experimentación, implicancia e interacción.

Con respecto a lo referido a las prácticas inclusivas generadas por el departamento de educación, el recorrido educativo se convierte en la oferta *sine qua non*. Un primer punto que nos interpela es si los guiones, las narrativas y/o los montajes que llevan adelante las muestras sobre las que se realizan los recorridos educativos están pensados y convocando a los públicos jóvenes. Tal como se recupera en los primeros resultados del análisis del estudio realizado, detectamos que solo un subgrupo de los reconocidos dentro del segmento de público joven parecería cumplir con las características que proyectan el visitante ideal que espera el personal de este establecimiento, quedando relegado —por lo tanto, no interesándole lo ofrecido— un gran número de jóvenes. Este punto no puede escapar al tipo de objeto que se ofrece, que claramente es lo más señalado por los jóvenes luego del recorrido; puntualmente, aquellos más contemporáneos sobre los que quisiera saber más. Consideramos que este punto se vuelve un hallazgo, ya que se establece un interés con el que se podría generar no solo actividades particulares *pos* recorrido en el mismo museo, sino también en las aulas. Un segundo punto, se corresponde con la metodología elegida, en este caso destacamos que los recorridos educativos guardan correlación con aquello que se suele ofrecer en este tipo de establecimiento: que conozcan sobre el museo y lo expuesto —con el eje en la problematización—, pero desde sus propios intereses. Esto coincide con dimensiones positivas identificadas por los jóvenes escolares —la posibilidad de recorrer libremente y responden sus preguntas e inquietudes—. Sin embargo, se detecta que sobresale un alcance educativo en que, siguiendo sus demandas, debería contemplar un mayor equilibrio con condiciones cercanas al entretenimiento.

Hasta aquí dejamos presentado un primer acercamiento que busca atender a aquellos grupos que no tienen el hábito de la visita a los museos. Creemos que los esfuerzos que están poniendo los establecimientos para atraerlos son valiosos, pero aún es necesario generar propuestas más específicas, para que sean protagonistas de lo que allí acontece. Todo ello, con el fin de que se continúe acrecentando un camino que convoque e incluya a *todxs*.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, I.; Olaiz, I.; Marcellán, I.; Arriaga, A. y Vidador, M. (2021). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires.
- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas. Socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez López, N.; Gerik, H.; Gordillo, G. y Valtorta, F. (2015). *El público y el museo. Motivaciones del público de 25 a 50 años residente en la ciudad de Córdoba, a visitar el Museo Emilio Carrafa, durante el período 2014-2015*. [Trabajo final inédito]. Licenciatura en Arte y Gestión Cultural, Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Antoine, C., y Carmona, J. (2015). Museos y jóvenes: entre la incompreensión y el desencanto. Percepciones y argumentos juveniles sobre el consumo cultural de museos en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2) 227-242.
- Asenjo Hernanz, E., López Benito, V. y Llonch Molina, N. (2016). Concepciones sobre la inclusión cultural en Museos y Patrimonio. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (17) 57-76
- Asensio Brouard, M. (2016). Incluye, que no es poco: introducción a la inclusión cultural en Museos y Patrimonio. *Her&Mus. Heritage & Museography* (17) 5-11.
- Asensio Brouard, M., Santacana Mestre, J. y Fontal Merillas, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (17) 39-56
- Baldasarre, M. I. (2013). Museo universalista y nacional. El lugar del arte argentino en las primeras décadas de la vida institucional del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires. *AContracorriente*, 10(3) 255-278.
- Beretta, D., Trincheri, R., Laredo, F. J., Crescini, V. & Estevez, M. V. (2021). Juventudes y ciudad, encuentros y desencuentros: reflexiones en torno al proyecto “Yo Amo / Yo Odio”. *Cátedra Paralela*, (12) 37-57.
- Boretti, F. y Larrosa, M. J. (2003). *Análisis del perfil y necesidades de los visitantes*. [Trabajo final inédito]. Licenciatura de Marketing, Universidad Empresarial Siglo XXI, Córdoba, Argentina.
- Calvo Salvador, A. (2023). *Investigar la cultura digital de jóvenes y adolescentes Técnicas creativas y participativa*. Cantabria: Universidad de Cantabria
- Campassi, P., Gutiérrez, L., Pironio, A. y Torre, M. (2017). *Los jóvenes y los museos: estudio cualitativo sobre públicos juveniles*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- De La Jara Morales, I. (2019). Museo e inclusión. IX Encuentro anual de equipos educativos de museos del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. *Memorias del IX Encuentro anual de equipos educativos de museos*. Santiago.

- Del Rio López, N. (2012) Los jóvenes y el contexto Museo: experiencias en, desde y para el MNCARS en relación a la Cultura Visual. Imanol Agirre Arriaga (coord.), *Investigar con jóvenes ¿qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (128-142). Pamplona: Grupo de Investigación Edarte.
- Delgado, C. (2012). El museo de arte y el no-público. El problema de los estereotipos. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(2) 161-181.
- Dodd, J. y Sandell R. (2001). *Incluyendo museos. Perspectivas sobre museos, galerías e inclusión social*. Leicester: RCMG.
- Flores, L. (2016). Los adolescentes en los museos. L. Pérez Castellano (Coord), *Estudios sobre públicos y museos. Volumen I. Públicos y museos: ¿qué hemos aprendido?* (280-302). Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Garde López, V. (2013). Conocer la experiencia de los visitantes: un paso hacia el museo esencial, *Revista Museos.es.*, 9, 196-205.
- Griffin, J. (1998). *School-Museum Integrated Learning Experiences In Science*. Sydney: University of Technology
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez Gil, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación En La Escuela*, (101) 96–108.
- Martins, A., Massarani, L., Rocha, J. y Díaz, G. (2020) Adolescentes presentes: una experiencia en el Centro Cultural de la Ciencia en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación de Educación en Ciencias* 15(1) 50-59.
- Melgar M. F. (2016). Estudio de percepciones asociadas a los museos: desafíos para la creatividad. *Revista electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 5, 41-57.
- Melgar M. F., Elisondo, R. C., Díaz M. G. y Lisa E. (2022). Jóvenes y museos. Estudio de percepciones sobre experiencias educativas. *Praxis educativa*, 26(3) 1-18.
- Pablos González L. y Fontal Merillas, O. (2018). Programas inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 76(1) 23-38.
- Panozzo Zenere. A y Olivari, M. C. (2020). La exhibición de arte en la contemporaneidad. Lecturas críticas entre los giros temáticos y el esquema constelar. *Arte, individuo y Sociedad*, 32 (4) 903-916.
- Sandell, R. (2002). *Museums, society, inequality*. London: Routledge.
- (1998). Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4) 401-418.

- Santagostino, G. (2022). Evaluación de programas educativos. El caso del Programa de Malba en colaboración con el taller de Fotoperiodismo de Arte en Barrios, Argentina. L. Pérez Castellano y A. Panozzo Zenere (Coord.), *Estudios sobre públicos y museos. Volumen 5. Diálogos sobre públicos y museos en Latinoamérica* (174-200) Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Rosas Mantecón, A. (2023). *Pensar los públicos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zabala, M. E. y Galtés, R. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11) 233-261.