

Universitat de Lleida

## La historia de vida como herramienta para la evaluación de los espacios 2.0 de los museos

Caren Sebastian Novell

<http://hdl.handle.net/10803/668360>



*La historia de vida como herramienta para la evaluación de los espacios 2.0 de los museos* està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

(c) 2019, Caren Sebastian Novell



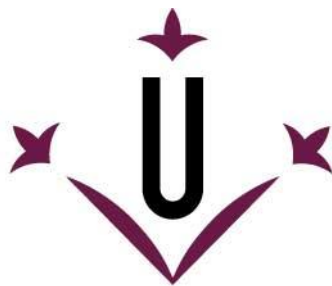
Universitat de Lleida

*La historia de vida como herramienta  
para la evaluación de los espacios 2.0  
de los museos*

Caren Sebastian Novell



**TESIS DOCTORAL**  
**2019**



**Universitat de Lleida**

**TESIS DOCTORAL**

**La historia de vida como herramienta para la  
evaluación de los espacios 2.0 de los museos**

Caren Sebastian Novell

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universitat de  
Lleida

Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida

Directoras

Dra. Glòria Jové Monclús

Dra. María Pilar Rivero Gracia

Lleida, 2019



## **Agradecimientos**

El proceso de investigación materializado en esta tesis supone más que un proyecto académico y de formación. Es la culminación a una etapa de mi vida que empezó retomando los estudios universitarios con el deseo de construcción-deconstrucción-reconstrucción profesional a la vez que personal, como profesional en el campo de la educación y también como mujer.

En todo este trayecto ha estado presente y día a día, toda mi familia, dándome aliento en momentos de desistimiento e incertidumbre; concretamente quiero agradecer a mis tres hijas: Daniela, Sofia y Alexa por ponérmelo tan fácil y haberme permitido poder compartir con ellas esta experiencia.

Pero, además, todo ello tampoco habría sido posible de no estar presente el contexto universitario. De este modo, agradezco a Glòria haber aprendido a escuchar, a Pilar que me abriera un nuevo campo de conocimiento, los museos arqueológicos; y a todos los compañeros y estudiantes que han pasado por mi vida a lo largo de estos cinco años.

No puedo olvidarme tampoco de los narradores, los nueve miembros de los museos participantes en la tesis, gracias por vuestra dedicación, experiencias e implicación.

Argel, 8 de agosto del 2019



## Índice

<b>Índice de tablas</b> .....	8
<b>Índice de figuras</b> .....	9
<b>Resumen</b> .....	11

## Motivación de la investigación

<b>1.-INTRODUCCIÓN</b> .....	15
------------------------------	----

## Marco teórico contextual

<b>2.- EL MUSEO COMO ESPACIALIDAD DE NARRACIONES</b> .....	23
2.1 Evolución conceptual del museo .....	23
2.2 El museo en el ciberespacio: del museo online al museo 2.0 .....	30
2.3 El museo 2.0 como lugar en el ciberespacio .....	46
2.3.1 La interfaz del museo .....	55
2.3.2 El museo 2.0 como negociación de espacios .....	58
2.4 La educomunicación como ocupación espacial del museo virtual .....	78
2.4.1 La comunicación como educación .....	78
2.4.2 La educomunicación como estrategia metodológica .....	84
2.4.3 Repensando la participación como co-creación .....	94
<b>3.- ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	103
3.1 La incorporación de las TIC en los museos .....	103
3.2 La evaluación de los espacios 2.0 de los museos .....	109

## Interés de la investigación

<b>4.-FINALIDAD DEL ESTUDIO</b> .....	117
4.1 Interrogante y finalidad de la investigación .....	129
4.2 Objetivos .....	130

**La investigación biográfico-narrativa**

<b>5.- PROPUESTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>133</b>
5.1 Metodología: Investigación biográfico-narrativa .....	136
5.1.1 Relato biográfico (life story) e Historia de vida (life history) .....	142
5.2 Participantes .....	148
5.3 Instrumentos de recogida de datos .....	159
5.3.1 Entrevista narrativa .....	163
5.3.1.1 Entrevista inicial .....	165
5.3.1.2 Modelo de entrevista .....	174
5.3.2 Devolución de la entrevista .....	176
5.3.3 Instrumentos complementarios para la recogida de datos .....	180
5.3.3.1 Mapa de vida o biograma .....	181
5.3.3.2 Propuesta de visita al espacio 2.0 .....	183
5.4 Diseño de la investigación: Estudio de caso colectivo mediante relatos de vida cruzados .....	185
5.5 Validez del método: La credibilidad en investigación biográfico-narrativa ....	190
5.5.1 La intertextualidad como coherencia del relato .....	208
5.5.2 La saturación de relatos: patrones y voces disonantes .....	213
5.5.3 La cristalización .....	214
5.6 Ética en la investigación .....	216
 <b>6.- LOS DATOS Y SU ANÁLISIS .....</b>	 <b>227</b>
6.1 El análisis de datos en narrativa biográfica .....	227
6.2 Propuesta metodológica de análisis de datos biográficos entorno al marco teórico conceptual de la espacialidad de Deleuze y Guattari .....	232
6.3 Dimensiones del de análisis de datos biográficos .....	245
6.3.1 Dimensión 1. Análisis paradigmático o estructural de datos biográficos ..	247
6.3.1.1 La transcripción de los relatos iniciales .....	247
6.3.1.2 Interanálisis de los relatos .....	248
6.2.1.3 Análisis horizontal/comparativo de relatos .....	255
6.3.2 Dimensión 2. Análisis narrativo de los datos .....	259
6.3.2.1 Los encuentros y las líneas de fuga .....	261



6.3.2.2 El modelo relacional centrado en la voz .....	273
6.3.2.3 El documento de devolución: El investigador como relator .....	282
<b>7.- LA HISTORIA DE VIDA .....</b>	<b>293</b>
7.1 El relato comprendido y contextualizado .....	293
7.2 La historia de vida de la investigación .....	309
<b>Conclusiones</b>	
<b>8.- CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES .....</b>	<b>337</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>349</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>395</b>
- Modelo de entrevista .....	397
- Carta de consentimiento informado para participación en la investigación de tesis doctoral .....	399

Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Evolución de las definiciones del concepto de museo según el ICOM .....	28
<b>Tabla 2.</b> Herramientas y funcionalidad de la web 2.0 aplicadas al museo 2.0 .....	34
<b>Tabla 3.</b> Comparativa entre las dimensiones de la educomunicación y la web 2.0 .....	89
<b>Tabla 4.</b> Términos metodológicos del modelo educomunicativo: dialógico de participación y de autogestión para concretar el museo 2.0 en el ciberespacio .....	93
<b>Tabla 5.</b> Perfiles de los participantes .....	154
<b>Tabla 6.</b> Instrumentos para la recolección de datos biográficos .....	160
<b>Tabla 7.</b> Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la educación .	167
<b>Tabla 8.</b> Desventajas del método biográfico según el narrador, el relato o el investigador .....	203
<b>Tabla 9.</b> Ejemplo de interanálisis .....	249
<b>Tabla 10.</b> Categorías, definiciones y dimensiones del análisis paradigmático .....	252
<b>Tabla 11.</b> Ejemplo de análisis horizontal/comparativo del contenido temático MUSEO .....	256
<b>Tabla 12.</b> Ejemplos del primer relato de devolución. (R3.M1.1) .....	274
<b>Tabla 13.</b> Ejemplo de movimientos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de los relatos de M2.1 .....	288
<b>Tabla 14.</b> Realización de la historia de vida según diferentes autores .....	294

Índice de figuras

**Figura 1.** La cibermuseología. Museología y ciberespacio ..... 31

**Figura 2.** El museo en el ciberespacio ..... 33

**Figura 3.** De la cibercultura al museo 2.0 ..... 39

**Figura 4.** La interfaz y sus metáforas ..... 56

**Figura 5.** Marcos teóricos de la conceptualización del museo 2.0 como espacio de negociación..... 58

**Figura 6.** Constitución del Museo 2.0 mediante la museología crítica ..... 59

**Figura 7.** Teoría del espacio como producto social ..... 61

**Figura 8.** El tercer espacio en la producción social del espacio..... 62

**Figura 9.** El museo 2.0 desde el tercer espacio de Soja y la interfaz de Scolari ..... 63

**Figura 10.** Apropiación del espacio del museo en el ciberespacio ..... 66

**Figura 11.** Comparativa entre la creación lefebvriana del espacio y la constitución del Museo 2.0 mediante la museología crítica ..... 67

**Figura 12** El museo 2.0 como apropiación del museo virtual..... 70

**Figura 13.** La interactividad y la comunicación como encuentro en el museo 2.0 .....79

**Figura 14.** El acto comunicativo ..... 80

**Figura 15.** La interfaz como espacio de conflicto y negociación .....81

**Figura 16.** La educomunicación como estrategia ..... 84

**Figura 17.** La educomunicación como réplica metodológica al museo 2.0 ..... 86

**Figura 18.** La educomunicación como ocupación espacial del museo virtual ..... 87

**Figura 19.** La educomunicación como ocupación del museo online ..... 97

**Figura 20.** El paradigma co-creativo como desarrollo del museo 2.0 ..... 100

**Figura 21.** Pensar lo narrativo desde una perspectiva narrativa ..... 139

**Figura 22.** Del relato autobiográfico a la historia de vida ..... 147

**Figura 23.** Numeración de los relatos ..... 162

**Figura 24.** El ciclo Smyth en la investigación ..... 168

**Figura 25.** Dimensiones de las entrevistas en base al ciclo Smyth ..... 174

**Figura 26.** Ejemplo de mapa de vida (MV.M1.2) ..... 182

**Figura 27.** Comprender lo biográfico ..... 196

**Figura 28.** Validación de la metodología ..... 207

**Figura 29.** La intertextualidad en nuestra investigación ..... 208

<b>Figura 30.</b> Lectura intertextual .....	209
<b>Figura 31.</b> Cristalización .....	215
<b>Figura 32.</b> Configuración de los espacios según espacio y recorrido .....	241
<b>Figura 33.</b> Análisis de datos con correspondencia a la conceptualización de la espacialidad de Deleuze y Guattari .....	243
<b>Figura 34.</b> Dimensiones del análisis de datos biográficos .....	246
<b>Figura 35.</b> Interanálisis y análisis comparativo de relatos .....	255
<b>Figura 36.</b> Movimientos y agenciamientos de los participantes en torno a las narraciones .....	268
<b>Figura 37.</b> Ejemplo 1 de análisis narrativo: encuentro, línea molar y línea de fuga ...	271
<b>Figura 38.</b> Ejemplo 2 de análisis narrativo: encuentro, línea molar y línea de fuga ...	272
<b>Figura 39.</b> Análisis narrativo de los datos desde la intertextualidad y la ocupación del territorio .....	282
<b>Figura 40.</b> Movimientos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización en torno a las narraciones .....	287
<b>Figura 41.</b> Del relato autobiográfico a la historia de vida .....	301
<b>Figura 42.</b> El círculo hermenéutico como comprensión y contextualización de los relatos de vida .....	303

### Resumen

La investigación realizada tiene la finalidad de ofrecer una propuesta metodológica para evaluar los sitios web 2.0 de interacción grupal y creación colectiva social de los museos participantes en la misma. Estas nuevas lógicas de interacción, conversación y constitución de comunidades online nos inducen a formular a estos nuevos contextos museísticos como espacios de discursividad y de prácticas institucionales que requieren de un modo de investigar que posibilite conocer el proceso de creación y gestión de los mismos. El método biográfico-narrativo a través del instrumento metodológico de la historia de vida nos permite responder a ello mediante el análisis de las experiencias y los discursos de los miembros de los museos participantes. De este modo, las entrevistas iniciales se convierten en relatos de devolución que culminan en un relato polifónico final. El proceso de investigación muestra pues, ya no solo un “nuevo modo” de investigar y evaluar; sino, que posibilita que se investigue “para”, “en” y “con” el museo proporcionando a los participantes de la investigación espacios de reflexión para repensar, aprender y transformar su práctica profesional.

### Resum

La investigació realitzada té com a finalitat fer una proposta metodològica d'avaluació dels espais web 2.0 d'interacció en grup i creació col·lectiva social dels museus que hi han participat. Aquestes noves lògiques d'interacció, conversa i creació de comunitats online ens inciten a constituir aquests nous contextos dels museus en espais discursius i de pràctiques institucionals que requereixen d'una manera d'investigar que possibiliti coneixen el seu procés de creació i de gestió. El mètode biogràfic-narratiu amb la història de vida com a eina metodològica ens permet respondre-hi mitjançant l'anàlisi de les experiències i els discursos dels membres dels museus participants. És així com les entrevistes inicials es converteixen en relats de devolució que culminen en un relat polifònic final. En conseqüència, el procés de recerca mostra no només un “nou mode” d'investigar i avaluar; sinó que possibilita que s'investigui “per”, “en” i “amb” el museu, proporcionant als participats de la investigació espais de reflexió per repensar, aprendre i transformar la seva pràctica professional.

### Abstract

The current investigation is aimed at offering a methodological proposal to evaluate the 2.0 websites for group-interaction and social collective creation of the museums participating. These new logics of interaction, conversation and online communities constitution encourage us to create these new museum contexts as discursive spaces and institutional practices that require a way of investigation that allows to know their process of creation and management. The biographical and narrative research with the life history as a methodological tool allows us to respond through the analysis of the experiences and speeches of the members of the participating museums. This is how the initial interviews become storytelling that culminate in a final polyphonic story. Consequently, the research process shows not only a "new way" of research and evaluating; but, that makes it possible to investigate "for", "in" and "with" the museum, providing research participants a reflexive space to rethink and learn around their professional practice.

**Motivación de la investigación**





### 1.-INTRODUCCIÓN

La narrativa se ha constituido a lo largo de la historia de la humanidad como un medio para expresar y organizar la experiencia vivida; narrar la propia vida es una acción tan humana como espontánea. Narrar se erige de este modo como una capacidad que tiene todo individuo para organizar la experiencia en una secuencia de eventos singulares y revelar sus estados mentales frente a ello. Pero además, narrar es una forma de construcción social de la realidad; pues de alguna manera, esta se crea a medida que un individuo habla, escribe y reflexiona sobre la misma. Y más aún, narrar es una posibilidad para transformar la realidad que construimos porque el discurso reconstruye y afecta a los significados de lo narrado. Es en este contexto donde situamos el proceso de investigación de esta tesis que se constituirá en torno a una apuesta metodológica por el método biográfico-narrativo que pretenderá abordar la cuestión de la evaluación de los espacios web 2.0 o sociales de los museos participantes en la misma.

Los museos como instituciones culturales que forman parte de la sociedad no han sido ajenos a la aparición y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las posibilidades de simultaneidad y deslocalización que ofrecen estas nuevas tecnologías le posibilitan al museo incorporarse a los espacios web 2.0 o web social (de comunicación multidireccional en red social) y llegar a constituirse como un espacio de interacción, de interactividad y que, en último término, pueda alcanzar la tan anhelada cultura participativa, rasgo esencial de la idiosincrasia 2.0, que responde a las lógicas de la llamada web 2.0 (O'Reilly, 2004; Scolari, 2008) al proponer la interacción, la conversación y la constitución de comunidades online.

Este nuevo escenario museístico que se debería reconocer en un sistema vivo que generara unos procesos de comunicación entre institución y visitantes, implicaría compartir todo tipo de conocimiento creando contenidos de forma colaborativa; pero también, y este aspecto atañe directamente a nuestra tesis, el nuevo escenario se constituiría como un contexto de discursividad y de prácticas entorno a Internet tanto de los usuarios del museo en Internet como de las mismas instituciones culturales; en el caso concreto de nuestra investigación, los miembros de los museos participantes que crearon y gestionan estos espacios 2.0 de sus museos.

En torno a ello, la literatura más reciente nos muestra en primera instancia que el posicionamiento en red de los museos ha sido más experimental, efecto de una moda o temor a la exclusión, que fruto del conocimiento de la potencialidad de estos nuevos contextos; en segundo lugar, que la evaluación de los mismos ha sido mínima y poco rigurosa, centrándose en la usabilidad, lo tecnológico y su eficiencia comunicativa y de aprendizaje; y finalmente, que las TIC y concretamente la web 2.0 no debería ser sólo una herramienta para construir los espacios museísticos 2.0 sino que es un modo social de construir espacio que se instituirá como espacio de conflicto y de negociación que obligará a una nueva reinterpretación de las relaciones entre los museos y su público.

Partiendo de esto último y teniendo en cuenta que la idiosincrasia 2.0 implica dentro de las instituciones museísticas no solo un cambio procedimental sino también paradigmático, surge en el proceso de investigación de esta tesis la necesidad de conocer los discursos y las prácticas museísticas; percatándonos entonces de que la investigación narrativa y concretamente el método biográfico-narrativo nos ofrece esta posibilidad. Pero, además, la narrativa como modo de investigar nos permite una doble oportunidad en nuestro proceso: primeramente, dar cobijo a una petición que se nos hacía desde otro proyecto de investigación y, en segundo lugar, nos brinda ya no solo investigar “para” y “en” el museo sino “con” el museo y, por tanto, con los miembros del mismo, participantes en esta investigación. Todo ello pudo ser factible debido a la formación y pertenencia de la investigadora en el equipo docente “Espai Híbrid” del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Lleida encabezado por la Dra. Glòria Jové codirectora de esta tesis.

De este modo, se configuran como espacios de salida de nuestro proceso de investigación: el proyecto de investigación "Evaluación cualitativa de la acción cultural en yacimientos romanos con la web 2.0 (CIVITAS)" que tenía como finalidad la evaluación de acciones culturales de comunicación patrimonial en entornos web 2.0 y que ha tenido su continuidad para profundizar en estos aspectos en el proyecto "educación web 2.0 del patrimonio", igualmente Financiado por el MINECO (Ministerio de Economía y Competitividad) y la Unión Europea con fondos del FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional). Ambos proyectos, dirigidos por Pilar Rivero, codirectora de esta tesis, aunque han demostrado validez para sus propósitos, a la vez han visibilizado que

en el campo de la evaluación de los entornos sociales virtuales de los museos patrimoniales urgía buscar nuevas prácticas metodológicas que pudieran responder a la diversidad de los mismos, así como a la comprensión del contexto y sus casuísticas particulares. Investigar en torno a ello implica reconocer estos entornos web 2.0 de los museos como espacios sociales con unos actores que cuentan a la vez con un discurso complejo. Consecuencia de ello surgió la finalidad de esta tesis que se propone explorar la metodología biográfico-narrativa a través de la historia de vida para constituir la como herramienta de evaluación y a la vez como proceso de investigación mediante las narraciones de nueve miembros de cinco museos patrimoniales españoles participantes que crearon y gestionan los entornos web 2.0 de los mismos. El propósito de narrarse no será otro que buscar dar respuesta al interrogante, a la finalidad y a los objetivos de la tesis; pero ya no solo se narrarán los miembros de las instituciones museísticas participantes, sino que la misma investigadora incorporará en el documento de la tesis fragmentos de su propio relato biográfico; hecho que le permitirá desarrollar procesos de reflexividad y prácticas autocríticas introspectivas; así como tomar decisiones metodológicas que posibilitarán conseguir un texto abierto a planteamientos éticos y epistemológicos y finalmente, llevar a cabo un acompañamiento al lector del documento.

Todo ello conllevará que la estructura de nuestra tesis no responda al modelo tradicional de este tipo de textos que comúnmente se encabezan con un marco teórico que suministra información para perfilar la cuestión a investigar y al que le sigue un marco empírico que es legitimado por la teoría en el análisis de resultados y conclusiones. Y aunque un primer bloque del cuerpo de esta tesis se desarrollará mediante una exposición conceptual y teórica, marco teórico contextual; este hecho responderá al acontecer del mismo proceso de investigación que ha instado a la investigadora a confeccionar un corpus para poder responder a continuación a la propuesta metodológica de análisis de datos: comprender y contextualizar los relatos para transformarlos en historia de vida. De este modo, este primer bloque bajo el título: *El museo como espacialidad de narraciones*, buscará dar respuesta a cómo se constituyen los museos en el ciberespacio mediante referentes teóricos como: la concepción de la noción de museo a lo largo de la historia, la construcción del espacio como producto social, la funcionalidad y la potencialidad de las web 2.0 y finalmente, la estrategia de la educomunicación como método para ocupar el

espacio construido y circunscribir de este modo al museo 2.0 como lugar en el ciberespacio.

Constituido nuestro objeto de investigación, el museo 2.0, entraremos a revisar la literatura sobre la evaluación del mismo para corroborar la evidencia que origina este proceso de investigación, fijar la finalidad del mismo y concretar los objetivos para alcanzarla. Pasaremos a continuación a detallar nuestra propuesta metodológica de investigación: la investigación biográfico-narrativa mediante la herramienta de la historia de vida.

El bloque metodológico se erigirá como eje vertebrador de esta tesis, convirtiendo a la misma en una investigación metodológica, hecho que nos conducirá a ser especialmente rigurosos y transparentes en todo el proceso. Creemos que eso se ha podido conseguir mediante la adopción de una perspectiva narrativa que conllevará: primeramente, no solo buscar comprender las experiencias narradas en torno a los espacios web 2.0 sino también ser parte de su reconstrucción y afectar a los significados que podrían tener las mismas; y en segundo lugar, mostrar una forma de construirse dentro de la investigación por parte de la investigadora que siendo coherente con la premisa defendida en la tesis, entiende que lo narrativo es una forma de relacionarse con el mundo y de crear conocimiento, y para evidenciarlo incorporará dentro del documento fragmentos de su propio relato de investigación. Utilizar dicho material visibiliza muchos de los acontecimientos de la investigación, casuística particular de quien investiga y la reflexión metacognitiva entorno a la propia investigación que muchas veces ha provocado un cambio de rumbo en la misma. Este aspecto llevará a que, en muchos momentos de este apartado, se utilice por parte de la investigadora la narración en primera persona.

Finalmente, concluirá este texto el bloque de análisis de datos que en la metodología biográfico-narrativa y por tanto en esta investigación, se constituirá como el mayor reto de la misma. Metodología que insta a que el investigador no sea un mero transmisor de lo narrado, sino que ubique, interprete y contextualice la voz de los narradores y por eso le exige de un posicionamiento de devolución crítico, respetuoso y consciente, para concienciar y posibilitar procesos de mejora y reconstrucción de la realidad. Y a su vez, los narradores con la calidad de investigadores que les confiere la capacidad de narrar

tienen derecho a que su voz ya no solo sea mostrada como información, sino que la puedan reconocer como propia mediante la resignificación de sus experiencias. Por todo ello, la confluencia de estas dos narrativas, la de los narradores y la de la investigadora, nos obliga a hablar de construcción narrativa compartida; así como también de una nueva forma de entender la producción del conocimiento y los procesos de investigación. Adquiriendo todo su sentido términos como co-investigación, co-autoría o co-propiedad e invitándonos a evocar que la misma metodología objeto de esta tesis sugiere el paradigma “de conversar, compartir, colaborar y co-crear” de la idiosincrasia 2.0. Cerrando así un círculo, donde lo metodológico se funde con el fenómeno a investigar y la teoría; constituyendo el proceso de investigación en una apuesta de investigación inclusiva (Parrilla, 2010) “para con” todos los participantes, narradores e investigadora, para repensar y alcanzar algo nuevo.



**Marco teórico contextual**





### 2- EL MUSEO COMO ESPACIALIDAD DE NARRACIONES

#### 2.1 Evolución conceptual del museo.

La identidad de la institución museística ha sido a lo largo de la historia una realidad cambiante y más desde finales del siglo XX donde hemos podido experimentar in situ como la aparición de nuevos tipos de museos y el manejo en los mismos de nuevas prácticas de comunicación y difusión nos hablan de nuevas formas de entender el museo. En esta investigación nos parece sugerente abordar esta nueva realidad desde la reflexión del mismo museo; esto es, escudriñando en el conjunto de rasgos que individualizan, distinguen y nos aproximan a lo que es un museo. Así pues, nos proponemos empezar nuestra indagación con el concepto primario del término y su posterior evolución hasta llegar a nuestros días para comprender a qué retos se enfrenta hoy la institución museística desde su propio peso idiosincrático para poder transformarse y responder a las necesidades que le demanda el momento; en el caso concreto de esta investigación los espacios 2.0 o web sociales de los museos. Antes de empezar con ello, debemos avanzar tal como veremos a continuación, que la evolución histórica del término ha girado alrededor de dos aspectos: la espacialidad, esto es el museo como lugar, y la colección, el museo como conjunto de objetos materiales e inmateriales que sirve a la institución para crear sus narraciones. Destacar ambos términos, espacio y narración, tiene mucho sentido en nuestra investigación puesto que ambos constituirán las coordenadas principales para confeccionar nuestro objeto de investigación y nuestro modo de investigar.

Aunque no podemos hablar de la institución museística tal como la conocemos hoy en día hasta el siglo XVIII con ejemplos como el Museo Capitolino (1734), el Museo Británico (1759) o el Museo del Louvre (1763); ya desde el siglo III a. de C., en Alejandría, el nombre como tal, del griego "mouseion", hacía referencia a los santuarios sagrados en los que poetas y sabios se reunían, exactamente era el "templo de las musas". También en la época romana, el término designaba las villas que cumplían con la misma finalidad que en la época anterior, albergar la custodia del conocimiento. Y ya a principios del siglo IX, en Bagdad se funda la "casa de la sabiduría" institución que llevaría asociada la idea de colección, pues una de sus funciones sería la identificación de objetos singulares. Esta dimensión se ve reforzada durante el renacimiento, donde las colecciones privadas de arte de la nobleza toman más importancia y aparece ya la palabra "museum" en el edificio que las albergaba; el ejemplo por antonomasia serían en Florencia las

## El museo como espacialidad de narraciones

colecciones de Lorenzo de Medici (Hernández, 1994, p. 63). A partir de este momento el “museo” encuentra una amplia sinonimia en otros términos como “studiolo”, “galería”, “cimelioteca” o “kabinett”, todos ellos utilizados para referirse a los lugares donde se guardan las colecciones privadas de objetos naturales o de obras de arte, especialmente pintura y escultura. Posteriormente, la Revolución Francesa configura a la institución museística como espacio de memoria legítima para la construcción de las identidades nacionales y mediante sus colecciones se trazan fronteras que excluyen; es lo que Huysen (2007, p.41) denomina como la “identidad de la civilización occidental” que según Gómez (2010) “se funda sobre filosofías que han configurado una determinada relación con el pasado, promoviendo una manera de recordar y de relacionarse con los objetos asociada a la idea de dominio propia de la razón instrumental.” (p.2). Y que se refuerza con las exposiciones universales donde los diferentes países participantes exponen sus adelantos técnicos junto con sus mejores obras de arte. Hay en esta época un salto cualitativo de experiencias, pero también cuantitativo: se da un incremento de espacios museísticos que se acelera con la Revolución industrial y las nuevas condiciones socioeconómicas que facilitan el acceso a la cultura y a la educación de la población, pero las colecciones expuestas siguen siendo el centro vertebrador de la institución museística (Díaz Balerdi, 1994, p.99) y aunque se da un tránsito del ámbito privado a lo público y los museos pasan a ser instituciones de masas que forman ya parte de la vida cotidiana de los individuos (Rivière, 1993) se excluye a la mayoría de los públicos debido a la ausencia de mediadores puesto que como aseveraba D’Ors en Hernández (1994) “al Museo se va a admirar” (p.88). En este contexto donde el museo se constituye como espacio sacro y egológico (Fernández Moreno y Ruiz Torres, 2013) “que no busca interacción con la comunidad” (p.162), nace en 1946 el Consejo Internacional de Museos (ICOM). Se trata de una organización no gubernamental y de alcance internacional que como órgano asesor de la UNESCO se erige como la mayor asociación profesional reuniendo a museos y profesionales de museos de todo el mundo y se centra en la promoción y protección del patrimonio cultural y natural, presente y futuro, material e inmaterial (Ballart y Tresserras, 2001).

En esta investigación, aunque hemos apostado por la conceptualización que hace esta institución del término museo, no podemos obviar la existencia de otras organizaciones nacionales e internacionales entorno al estudio de los museos; tales como, United

## El museo como espacialidad de narraciones

Kingdom's Museum Association, la Canadian Museums Association o American Association of Museums. Pero es el ICOM quien concreta por primera vez el concepto de museo en el artículo 3 de sus Estatutos de 1947 refiriéndose a “toda Institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, de educación y deleite.” (Hernández, 1994, p.69). Definición que vuelve a ser modificada en los nuevos estatutos de 1951:

“La palabra museo designa aquí a toda institución permanente, administrada en el interés general con vistas a conservar, estudiar, valorar por medios diversos y esencialmente exponer para la delectación y la educación del público un conjunto de elementos de valor cultural: colecciones de objetos artísticos, históricos, científicos y técnicos, jardines botánicos y zoológicos, acuarios...”

A ésta nueva formulación se le incorpora que “serán asimilados a los museos las bibliotecas públicas y los centros de archivos que contengan salas de exposición permanentes.”. De este modo, en esta segunda definición, la organización internacional, hace un amago de introducir otros espacios más allá de lo que se venía entendiendo por museo, siempre que haya implícita una colección, caso de los libros en las bibliotecas o una exposición de la misma. Hasta llegar a 1974, la definición se va ampliando con nuevos modelos institucionales a medida que estos van apareciendo también en la realidad. Así pues, la definición de principios de la década de los 70 del siglo pasado, enmarcada en el movimiento de la "nueva museología" (Maynard, 1985), concibe al museo dentro de una concepción social que supone un cambio en el concepto y metodología del mismo que a partir de entonces responderá a una “institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio, educación y deleite testimonios materiales del hombre y su medio ambiente.” (Título 2, artículo 3 de los Estatutos del ICOM, 1974). Noción que incluirá en esta ocasión a los destinatarios de la institución museística con las palabras “al servicio de la sociedad”; y en relación a los mismos, y concretado como función del museo se establece la forma de relacionarse con el público mediante el término “comunica”. Pensamos, y en lo que nos atañe en esta investigación, que es importante enfatizar en este nuevo cambio de entender el museo; puesto que se trata de

## El museo como espacialidad de narraciones

un salto paradigmático que transforma al museo en espacio de comunicación que al menos en términos estatutarios muestra un interés en comunicarse y un diálogo con el entorno

“El museo deja de ser un templo estático para comenzar a enviar mensajes a sus públicos, atraer su atención, y darles la posibilidad de mostrar qué es lo que les gusta de él y lo que no. El museo se interesa por crear y afianzar una relación con sus públicos.” (Cordón, 2018, p.489)

Esto nos incita ya a pensar en la posibilidad de que los espacios web 2.0 o webs sociales de los museos objeto de nuestra investigación empiezan a germinar al menos paradigmáticamente, puesto que estos no existían en esos momentos. Pero no solo esto, sino que, la colección como algo intrínseco al museo se explicita mediante “que adquiere, conserva, comunica y presenta” y se concreta ahora en “materiales del hombre y su medio ambiente”, permitiendo estos términos incluir a los bienes inmuebles de un lado, y a la vez expandir el concepto de bienes muebles a todas las representaciones más o menos realísticas o simbólicas surgidas de la vida cultural y que tengan un significado social, político o religioso (Hernández, 1992, p.88). A todo ello, complementará la definición de 1974 un conjunto de nuevas instituciones que ahora pasarán a ser consideradas también como museo

- “a) Los Institutos de conservación y galerías de exposición dependientes de Archivos y Bibliotecas.
- b) Los lugares y monumentos arqueológicos, etnográficos y naturales y los sitios y monumentos históricos, teniendo en cuenta la naturaleza de un nuevo museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación.
- c) Las Instituciones que presentan especímenes vivientes tales como los jardines botánicos y zoológicos. acuarium, vivarium, etcétera.”

y a la que unos años más tarde, en 1989, se le incorporará como nuevos espacios: “d) Los parques naturales, los arqueológicos e históricos. Y e) Los centros científicos y planetarios.” (Hernández, 1992, p.88). Pero no será hasta el 2007, cuando el ICOM se vuelva a pronunciar dando su última definición de museo que surgirá tal como veremos como producto de la evolución social; así pues

## **El museo como espacialidad de narraciones**

“un museo es una institución permanente, sin ánimo de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y su ambiente para propósitos de educación, estudio y deleite.”  
(Artículo 3 de los Estatutos del ICOM, 2007)

Y nos interesa especialmente esta última definición, concretamente el término “patrimonio intangible” que incluye además del patrimonio vivo, las creaciones digitales. Término que apareció por primera vez en uno de los puntos de la definición que hizo en 2001 el ICOM y que fue desarrollado en un documento de 2003, la Carta para la preservación del patrimonio digital (Unesco, 2003) y define el patrimonio digital como

“Recursos únicos que son fruto del saber o la expresión de los seres humanos. Comprende recursos de carácter, cultural, educativo, científico o administrativo e información técnica, jurídica, médica y de otras clases, que se generan directamente en formato digital o se convierten a éste a partir de material analógico ya existente. Los productos “de origen digital” no existen en otro formato que el electrónico.”

La Carta desarrolla alrededor de este patrimonio cultural un compendio de principios para que su tratamiento se desarrolle desde la ética para conciliar la accesibilidad de la información al público, pero también, la protección de los derechos de la propiedad intelectual; además, de señalar la naturaleza efímera, y unos procesos específicos de producción, mantenimiento y gestión para garantizar la conservación del mismo (Roca et al. 2010, p.89). Aspectos estos últimos que retomaremos en apartados posteriores, pero que en este punto queríamos señalar puesto que en el momento de configurar la definición se advirtió cierto desinterés, a la vez que hostilidad por parte de los profesionales de los museos hacia la presencia de la tecnología en los mismos y especialmente, con Internet y los museos virtuales (Karp, 2004, p.46). De este modo, en 2002, Geser y Mulrenin en un informe para la UNESCO, mostraban especial preocupación en este punto, puesto que la tecnología ya existe y está presente en la cotidianidad; el reto estará en el caso de las instituciones culturales, en que se quiere hacer con ella y como los profesionales de las

## El museo como espacialidad de narraciones

mismas se adaptaran a los cambios y a la necesidad de formación que pueda suponer la incorporación de las TIC.

Llegados a este punto, expuesta la evolución histórica de la noción de museo concretada en el proceso de conceptualización del término museo llevado a cabo por el ICOM podemos afirmar que la idea de lo que constituye un museo se ha ido ampliando de un modo ad hoc (Ten, s.f). Con esto nos referimos a que el proceso de conceptualización ha ido respondiendo a las necesidades que le ha demandado el momento y desde la primera definición en 1947 se ha ido complementando, pero en ningún caso se ha buscado, y así parecen confirmarlo las diferentes revisiones que hemos expuesto, presentar una proposición integradora que fuera más allá de las anexiones.

A continuación, mostramos una tabla para que el lector pueda ver las diferentes definiciones de museo propuestas por el ICOM desglosadas según la referencia del texto a: la espacialidad, las funciones, la colección y la finalidad del museo.

**Tabla 1**

*Evolución de las definiciones del concepto de museo según el ICOM*

Año	ESPACIALIDAD	FUNCIONES	COLECCIÓN	FINALIDAD
1947	Institución permanente que	conserva y presenta	objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, de educación y deleite	administrada en el interés general
1951	Institución permanente con vistas a (...)  Serán asimilados a los museos las bibliotecas públicas y los centros de archivos que contengan salas de exposición permanentes.	a conservar, estudiar, valorar por medios diversos y esencialmente exponer para la delectación y la educación del público	un conjunto de elementos de valor cultural: colecciones de objetos artísticos, históricos, científicos y técnicos, jardines botánicos y zoológicos, acuarios..."	

## El museo como espacialidad de narraciones

1974	Institución permanente sin fines lucrativos (...) a) Los Institutos de conservación y galerías de exposición dependientes de Archivos y Bibliotecas. b) Los lugares y monumentos arqueológicos, etnográficos y naturales y los sitios y monumentos históricos, teniéndola naturaleza de un nuevo museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación. c) Las Instituciones que presentan especímenes vivientes tales como los jardines botánicos y zoológicos. acuarium, vivarium, etcétera.	adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio, educación y deleite	testimonios materiales del hombre y su medio ambiente	al servicio de la sociedad que
1889*	d) Los parques naturales, los arqueológicos e históricos. e) Los centros científicos y planetarios.			
2007	un museo es una institución permanente, sin ánimo de lucro,	que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone	el patrimonio tangible e intangible** de la humanidad y su ambiente	(...) al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, (...) para propósitos de educación, estudio y deleite

\*Misma definición que en 1974, \*\* Presente en un punto, pero no en la definición principal de 2001.

Fuente: ICOM.

Con la designación de un nuevo comité permanente del ICOM el año 2016, se espera la propuesta de una nueva definición para el año 2019 con una perspectiva más crítica que pueda incluir todos los aspectos, tanto en términos museológicos como epistemológicos para los desafíos que demanda la complejidad actual tales como la incorporación en los museos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC), el museo virtual, y las nuevas narraciones que estas tecnologías pueden construir entorno a las colecciones. En el momento de cerrar esta investigación y a modo de curiosidad, señalar que el ICOM ha lanzado una propuesta de participación para crear la nueva definición de museo; así pues, en su web invita a sus miembros, comités, socios y otras partes interesadas a participar en el desarrollo de alternativas potenciales para la definición del

## **El museo como espacialidad de narraciones**

museo a tiempo para la 25ª Conferencia General del ICOM, que tendrá lugar en Kioto, del 1 al 7 de septiembre de 2019. (ICOM, 2019).

Y ya sin más preámbulos, a la espera de esta nueva definición y retomando la concepción social presente desde 1974 en la definición del ICOM de museo, pasamos a continuación a desarrollar nuestra propuesta de museo en el ciberespacio que posteriormente nos conducirá a poder concretar el planteamiento de la cuestión para poder finalmente exponer la propuesta de esta investigación.

### **2.2 El museo en el ciberespacio: del museo online al museo 2.0**

Como se ha mostrado en las diferentes nociones más históricas y las posteriores conceptualizaciones formales del ICOM en torno al término museo, la cuestión de la espacialidad ligada a la territorialidad física ha estado presente ya sea de un modo explícito reconociendo a los museos en santuarios sagrados en Grecia, villas de custodia del conocimiento en Roma, casas de sabiduría en el Califato Abasí, edificios renacimiento que albergaban las colecciones privadas... o de un modo implícito en las definiciones que nos remitían a términos como “institución permanente”, “bibliotecas públicas”, “centros de archivos”, “institutos de conservación”, “galerías de exposición”, “lugares y monumentos arqueológicos, etnográficos y naturales y los sitios y monumentos históricos”... pero en la era de la información, la aparición y la incorporación de las TIC en la sociedad ha tenido también su réplica en la institución museística. Ésta ha visto como mediante las posibilidades de la simultaneidad y el tiempo real dadas por las nuevas tecnologías, el museo puede deslocalizarse y vivir la experiencia de dos espacios superpuestos: el real, en el que acontece lo físico, y el virtual (Gómez, 2008), que de aquí en adelante llamaremos ciberespacio y concretamos con la siguiente definición

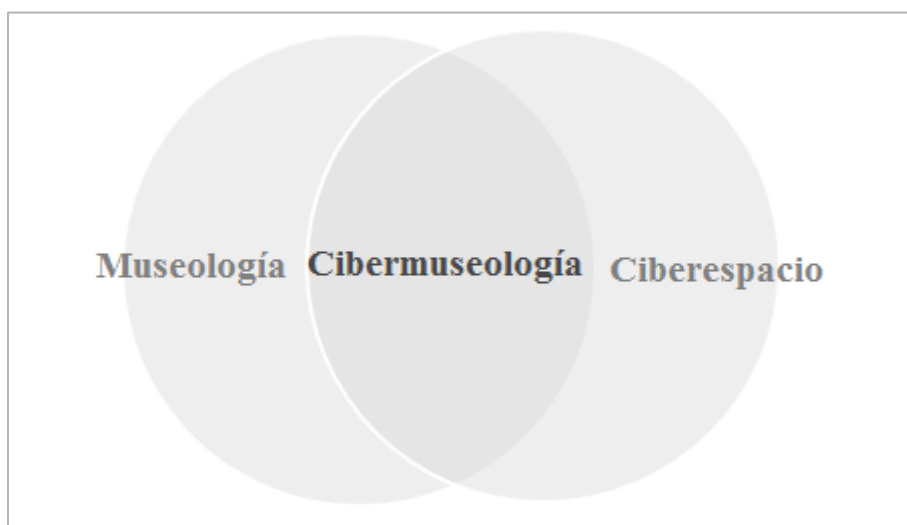
“Ese espacio virtual es un espacio totalmente nuevo, que no existía antes. Una realidad paralela a la real. No tiene realidad física, solo existe en la comunicación electrónica, en los ordenadores, en los flujos eléctricos. Es un espacio inmaterial, pero con muchos atributos del espacio real, aunque con otros totalmente nuevos. El ciberespacio permite la presencia física en un punto y la telepresencia en otro. En él la distancia geográfica ya no es importante y los conceptos de proximidad y distancia se modifican



## El museo como espacialidad de narraciones

profundamente. Lo más próximo no está ya más relacionado que lo lejano, como ocurría tradicionalmente. A veces lo lejano está más próximo a través de la conexión informática. La distancia geográfica adquiere otro valor o se convierte en poco significativa. Lo que cuentan son las numerosas conexiones que se establecen y los espacios de relación.” (Capel 2001, p.83)

El ciberespacio, relacional por naturaleza, se constituye entonces en otro espacio más del museo, una red de nodos y acoplamientos que funcionalmente puede ser equivalente a un espacio (Adams, 1998), más allá del espacio arquitectónico que durante años ha evocado el concepto de museo. ¿Pero de qué forma la espacialidad ligada a la territorialidad física puede llegar a mudarse en una territorialidad virtual de naturaleza e infraestructura diferente? En el caso que nos atañe en esta investigación, concretaremos esta nueva espacialidad museística en tres términos: el museo virtual, el museo online y el museo 2.0 (Simon, 2010). Este último, será el contexto en torno el que girará la propuesta metodológica y de evaluación de esta tesis; pero para explicar su desarrollo y también su potencialidad, necesitamos antes delimitar las formas que lo preceden para hacer un buen uso de los mismos. La aparición de dichos conceptos, tiene que ver con las acciones museísticas que el museo lleva a cabo en el espacio cibernético, la cibermuseología (Rivero, 2010, p.369-372).



**Figura 1.** La cibermuseología. Museología y ciberespacio.

Fuente: Elaboración propia basada en Rivero (2010).

## **El museo como espacialidad de narraciones**

Dentro de esta rama de la museología, en sus inicios se utilizó el concepto de museo virtual para referirse a cualquier conjunto organizado de imágenes de objetos patrimoniales en Internet; así pues, la noción de museo virtual respondía a

“una colección organizada de artefactos electrónicos y recursos informáticos, prácticamente todo lo que pueda ser digitalizado. La colección puede incluir pinturas, dibujos, fotografías, diagramas, gráficos, grabaciones, secuencias de video, artículos de periódicos, transcripciones de revistas, bases de datos numéricas y cualquier conjunto de ítems que puedan ser guardados en cualquier servidor del museo virtual. También puede ofrecer sugerencias sobre recursos relevantes en el mundo de los museos.” (Mckenzie citado por Santibañez, 2006, p.156)

Esta primera aproximación de museo virtual al ser tan imprecisa y amplía, hizo que los formatos y la estructura de los museos virtuales fueran múltiples; se comprendía pues dentro del término toda plataforma museística digital online. Cabe aquí que hagamos inciso en que los términos digital y virtual son utilizados en muchas ocasiones indistintamente, realmente el contenido virtual es una tipología de lo digital. Todo contenido virtual es digital pero no a la inversa, ya que lo virtual emerge de la interactividad, del estado no persistente y de la accesibilidad que ofrece la web 2.0 o web social (Codina, 2000). De este modo, el museo virtual, se constituye pues en una mera transferencia digitalizada de la colección del museo físico que ahora se expone mediante el soporte electrónico. Esta concepción de museo virtual que correspondía a la réplica del museo físico en el ciberespacio, fue en una constante en la literatura del momento

“Los museos virtuales reciben fundamentalmente esta denominación porque suelen copiar los contenidos de algún otro museo real, siguen la obra de algún artista o tratan un tema especial. Aunque los museos virtuales no reemplazarán nunca las visitas físicas para ver los originales de obras históricas para la humanidad, cuando la distancia o las posibilidades económicas no permiten ir, siempre pueden ser una opción muy válida para un primer acercamiento, de una forma más próxima (virtual) a lo que sería la verdadera visita.” (Talens y Hernández, 1997, p. 530)

## El museo como espacialidad de narraciones

Concepciones como esta que nos hablan del museo virtual como réplica del museo físico en versión online, no hicieron más que agudizar la confusión terminológica y visibilizar que mucha de la literatura al respecto los utilizaba como sinónimos. Es por eso que creemos oportuno concretar que en esta investigación cuando utilizemos el término de museo virtual o en el ciberespacio nos referimos a cualquier actuación que desde un museo se lleve a cabo en la virtualidad; así pues, las plataformas conectadas al ciberespacio dentro del museo físico entrarán también dentro de esta definición. El término museo online, todo y formar parte del museo virtual, se configurará con las herramientas y estructura del modelo 2.0 aunque no alcanzara sus posibilidades como veremos a continuación. Y finalmente, el museo 2.0 se constituirá también dentro de la noción de museo virtual pero sus características serán las propias de la idiosincrasia 2.0 (Melgar y Chiecher, 2016). A continuación, mostramos un gráfico que nos explicita los tres términos: museo virtual, museo online y museo 2.0; y las características propias de cada uno que pasaremos a exponer a continuación.



**Figura 2.** El museo en el ciberespacio.

Fuente: Elaboración propia.

Para saber exactamente a que nos referimos, seguidamente exponemos una tabla en que se adaptan al museo 2.0 las herramientas y funcionalidades de la web 2.0 o web social según la categorización de Mcgee y Díaz (2007) en Almenara et al. (2009, p.21)

**Tabla 2.**

*Herramientas y funcionalidad de la web 2.0 aplicadas al museo 2.0*

TIPO	FUNCIÓN	HERRAMIENTA
De comunicación	Para compartir ideas e información	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Blogs</li> <li>● Audioblogs</li> <li>● Videoblogs</li> <li>● Mensajes instantáneos</li> <li>● Podcasts</li> <li>● Webcams</li> </ul>
De colaboración	Para trabajar con otras personas, por un objetivo específico, en un espacio de trabajo compartido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De edición y de escritura</li> <li>● Comunidades virtuales de práctica</li> <li>● Wikis</li> </ul>
De documentación	Para recolectar o presentar evidencia de experiencias, producciones, líneas de pensamiento en el tiempo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Blogs</li> <li>● Videoblogs</li> <li>● Portafolios electrónicos</li> </ul>
De creación	Para crear algo nuevo que puede ser visto y/o usado por otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aplicaciones web híbridas</li> <li>● Comunidades virtuales de práctica</li> <li>● Mundos virtuales de aprendizaje</li> </ul>
De interacción	Para intercambio de información, ideas, recursos, materiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objetos de aprendizaje</li> <li>● Marcadores sociales</li> <li>● Comunidades virtuales de práctica</li> <li>● Mundos virtuales de aprendizaje</li> </ul>

Fuente: Tomada de Almenara et al. (2009, p.21)

Partimos de unas herramientas y unas funciones que se asocian entre sí para alcanzar las potencialidades de la web 2.0 o web social; así pues, a modo de ejemplo, un museo 2.0 que utilizará la herramienta 2.0 del blog se constituiría en un espacio de comunicación y documentación con la finalidad de compartir ideas e información o recolectar o presentar evidencia de experiencias, producciones... De entrada, esto puede parecer instantáneo, aplicamos unas herramientas y obtenemos una funcionalidad. Tanto es así que, desde la

literatura (Gabelas-Barroso et al., 2012), se ha acuñado una nueva terminología las TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación)

“Y las TIC están siendo testigos de la inclusión de este componente en la ecuación: la Relación. (...) “Factor R-elacional” existente en la comunicación digital, que se caracteriza por la integración de una serie de indicadores que intervienen en la creación, desarrollo y mantenimiento del Factor Relacional en los procesos de aprendizaje, tales como que sea colaborativo, creativo, estimulante, facilitador, centrado en el proceso, motivador o metacognitivo, entre otros.” (Marta-Lazo, 2013 et al., p. 185).

pero tal como apuntan Moreno et al. (2009, p.158-159), la web 2.0 o web social es mucho más que una revolución tecnológica, es una actitud y a la vez una revolución social puesto que busca una cultura de participación en los usuarios. Así mismo, tal como nos verifica la literatura revisada, aunque vemos que ya hubo algunos autores que intuyeron la potencialidad creativa de los usuarios en el contexto virtual, las primeras definiciones de museo online siguen siempre ligadas aún a las colecciones digitalizadas del museo físico y a la información que el museo pueda ofrecer de las mismas en el ciberespacio; así pues, aún no se adquiere la esencia 2.0 y el museo en el ciberespacio

“es el medio que ofrece al visitante un fácil acceso a las piezas y a la información que desea encontrar en diferentes temas artísticos y en distintos museos. De hecho, el Museo Virtual sería el nexo entre muchas colecciones digitalizadas y puede ser utilizado como un recurso para organizar exposiciones individuales, a la medida de las expectativas e intereses del usuario.” (Colorado, 1997, p.33)

Delante de ello, Sabbatini (2003) expone que estas definiciones poco aportan para crear una identidad propia al museo en el ciberespacio y a partir de la propuesta de Teather (1998) busca la particularidad de este otro museo para que no se constituya como simple réplica del físico. Según Teather, todo museo se relaciona intrínsecamente con: el objeto, el significado y la persona. Los dos primeros elementos, objeto y significado, tienen réplica en ambos tipos de museos, el físico y el del ciberespacio; aunque hemos de puntualizar que el objeto en el segundo no es material, sino que es intangible y se equipara

## **El museo como espacialidad de narraciones**

a otros datos digitales, concretamente en imágenes. Pero la persona como elemento intrínseco al museo, y concretamente su experiencia en el museo, cobra una nueva dimensión con la aparición de los medios digitales en los museos y concretamente con los espacios 2.0 puesto que estos suponen

“un nuevo grado de autoría al construir compromisos con recursos y con otros usuarios de la Red, de forma que es fácil formar e interactuar con redes sociales y tecnológicas. Se trata de algo inherentemente social, por lo que los usuarios son centrales tanto en el contenido como en la forma de estos materiales y recursos.” (Harrison y Barthel, 2009, p.160)

Por tanto, el concepto clave detrás de todo museo que se construya en el ciberespacio y que no existe en el caso de los museos físicos hasta la aparición de las TIC sería según MacDonald (1992), la conectividad (connectedness, en inglés) que el mismo autor define como “el recurso básico del museo virtual, con la presentación interrelacionada e interdisciplinaria de la información museística, con el auxilio del multimedia, capacidad de trascender el museo físico en la habilidad de presentar información.” (Ibíd. citado por Sabbatini, 2003). Mediante la digitalización (forma de producción de contenidos) y la hipertextualidad (forma de almacenamiento y entrega de contenidos), la conectividad transita hacia la interactividad cuando el entorno digital conecta con el usuario (Kerckhove, 1999), se explicita en lo interrelacional o interdisciplinar (Hoptman, 1992, p.141) y se concreta en que el museo construido en el ciberespacio puede ofrecer una nueva forma de organización y presentación de la información que no puede ser filtrada por los métodos tradicionales, hecho que incita a las conexiones entre la propia información y los usuarios, reconociéndoles tácitamente a estos últimos una capacidad de elección y de generación de diálogo con el museo y sus objetos en coherencia a la interacción del mundo virtual que convierte la experiencia del usuario en su eje (Bearman, 1995; Sabbatini, 2003).

Teniendo en cuenta todo ello, Schweibenz (1998) citado por Sabbatini (2003) nos ofrece una nueva definición de museo virtual

## El museo como espacialidad de narraciones

“una colección de objetos digitales lógicamente relacionados compuestos de una variedad de medios, y, debido a su capacidad de proporcionar "conectividad" y varios puntos de acceso, se presta a trascender los métodos tradicionales de comunicación y la interacción con el usuario es flexible en relación con a sus necesidades e intereses; no posee lugar o espacio real, sus objetos y la información relacionada pueden diseminarse a través de todo el mundo.” (s.p)

A todo ello, Bellido (2009) introduce dentro de la noción de museo virtual la categorización de museos o galerías virtuales, y los define como contextos museísticos que se crean “por y para la red”. De esta nueva categorización dentro de lo que es considerado museo virtual nos interesa la asociación que hace la autora cuando dice “Internet ha fomentado la expresión espontánea, el ejercicio de la crítica y ha consolidado una fórmula de democracia [...] en la que se han refugiado ciertos ideales libertarios que presidían la ideología inicial de los impulsores de la red.” (s.p). Y es mediante este último aspecto que habla de “expresión espontánea y ejercicio de crítica” donde transitamos del virtual constituido en museo online al museo 2.0.

El museo 2.0, a nuestro modo de ver para que exista debería superar la configuración del museo online, que tal y como hemos definido, aunque goza de presencia en el ciberespacio e incluso de la conectividad antes expuesta porque es producto de una tecnología, no se constituye en arquetipo de la web 2.0 como veremos en el apartado de esta tesis donde revisamos la bibliografía sobre la evaluación de museos en el ciberespacio: pues no alcanza la potencialidad que le ofrecen las herramientas 2.0. Así pues, el museo 2.0 que acuñamos en esta investigación implica mucho más que la desubicación física del museo y la conversión del mismo en una réplica online; el museo 2.0 constituye un nuevo paradigma museístico (Pearce, 1999; Hooper-Greenhill, 2000) que se refrenda en la nueva museología crítica (Murawska-Muthesius y Piotrowski, 2016; Sheldon, 2013, Lorente, 2012; Santacana y Hernández, 2006) que revisa “todo lo que concierne al museo desde la “teorización o de reflexión crítica” (Desvallées y Mairesse 2010, p.53). Para empezar, en el museo 2.0 se desmaterializa no solo a las colecciones artísticas sino también al espacio que lo contiene (Fontal, 2006) y, por tanto, al no existir una limitación territorial la audiencia a la que puede dirigirse puede alcanzar un nivel

## El museo como espacialidad de narraciones

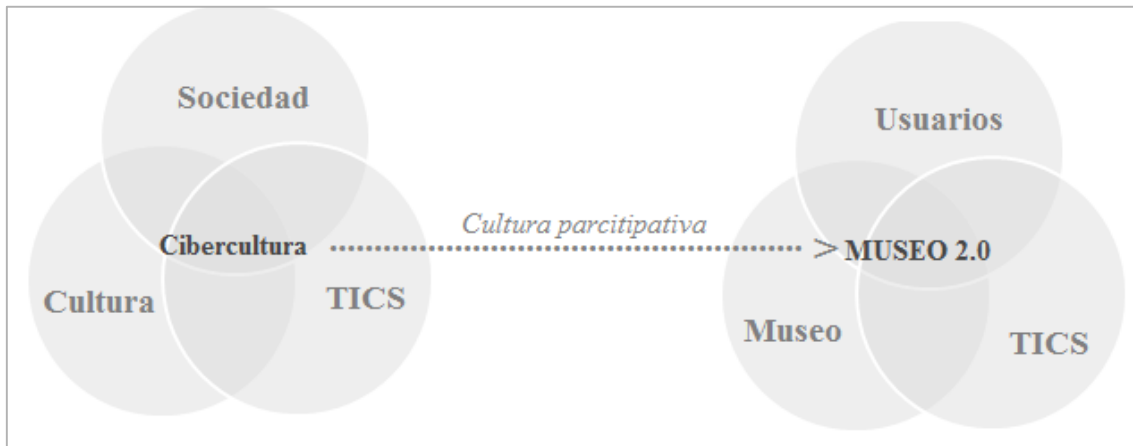
global; el visitante del museo se convertirá en usuario (Del Río, 2012). Ser usuario implicará que mediante la interactividad que posibilita la web 2.0 y a través de la pantalla

“Más que los procesos de contemplación de objetos, se favorecen los procesos de búsqueda de información, comparación y análisis. La interactividad que se promueve en el usuario transforma su papel de contemplador en explorador, y el objeto deja de ser un artefacto de contemplación estética para convertirse en un objeto de conocimiento, sobre el que se indaga, pregunta, debate y reflexiona. Asimismo, en este proceso de indagación, el objeto dejar de ser el núcleo mismo del discurso, para dar importancia a la conexión de ideas, a la relación, al proceso... No es tan importante la identidad del objeto per sé, como el proceso a través del cual el sujeto va construyendo conocimiento. De nuevo, los itinerarios que se construyen dejan de estar sustentados por un proceso de visualización del objeto: la secuencialidad visual, propia del discurso expositivo físico, no funciona en estos recorridos.” (Rodríguez Ortega, 2011, p.25)

De este modo el usuario ocupará y habitará este nuevo espacio museístico en el ciberespacio: accediendo a la información, eligiendo, seleccionando, navegando; diluyendo de este modo las fronteras entre el espacio físico y el virtual, pues se trascenderán los límites de la pantalla cuando acciones llevadas a cabo en el ciberespacio se repliquen materialmente en el espacio físico.

La dimensión 2.0 en el museo implicará en consonancia con la ocupación interactiva del usuario del ciberespacio, la producción de la llamada cibercultura que “designa el conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio.” (Lévy, 2007, p.1) que tienden junto a la interactividad, hipertextualidad y la conectividad a las que antes aludíamos a una cultura participativa que entre usuarios e institución museística debería llegar a constituir museo 2.0.





**Figura 3.** De la cibercultura al museo 2.0.

Fuente: Elaboración propia.

La cultura participativa conlleva que el individuo, ahora usuario, tome control de los medios sociales y narre sus propios discursos desde sus contextos y al margen de las grandes empresas y corporaciones; en nuestro caso, el usuario hará sus propias narraciones al margen de las que pueda hacer el museo, puesto que

“el término “cultura participativa” contrasta con opciones más antiguas del espectador mediático pasivo. Más que hablar de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interactúan conforme a un nuevo conjunto de reglas que ninguno de nosotros comprende del todo. No todos los participantes son creados iguales. Las corporaciones, e incluso los individuos dentro de los medios corporativos, ejercen todavía un poder superior al de cualquier consumidor individual o incluso al del conjunto de consumidores. Y unos consumidores poseen mayores capacidades que otros para participar en esta cultura emergente.” (Jenkins, 2008, p.15).

Según Díaz y Candón (2014), esta cultura participativa que constituye a cualquier organización 2.0, también al museo 2.0, supone una renovación de las prácticas, los discursos y las formas de organización y acción colectiva pues mediante las TIC y especialmente Internet, se podrán crear infraestructuras para una coordinación global, una organización horizontal y una participación directa para llevar a cabo espacios de resistencia más allá de la dimensión física y alcanzando la simbólica puesto que el

## El museo como espacialidad de narraciones

ciberespacio es posibilitador para la interacción, la interactividad y la generación de representaciones identitarias (Viche, 2018), puesto que

“(...) los individuos proyectan una identidad en la red que combina sus deseos de intimidad, sus identidades multiformes y la búsqueda de una comunicación interpersonal como base para la interacción, la relación y la creación de estructuras más sólidas de intercambio y cooperación.” (p.81)

Esto conllevará que también la institución museística deba reconocer a este nuevo individuo y lo dote de las herramientas suficientes para dialogar y construir culturalmente el museo; según Padró (2003) eso sucederá

“Si la cultura del museo entiende que esté es un lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural, las normas que compartirá la cultura institucional producirán un sujeto encargado de problematizar la genealogía del museo y sus colecciones, y de fomentar lecturas desde múltiples frentes.” (p.57)

Este cambio de paradigma museístico, que implica no solo a la cultura de la institución sino más concretamente a la visión que se tiene de quien visita el museo, se entendería dentro de una cultura posmodernista revisionista, que concretaría la comprensión del conocimiento dentro de un proceso de lucha y conflicto donde se construyen significados entre los profesionales del museo y los visitantes; en el caso del museo 2.0, los usuarios. Hargreaves (1996) lo concreta en flexibilidad, adaptabilidad, colaboración y redes de proyectos, y en esta investigación, dicho paradigma responde a la idiosincrasia de la web 2.0 (O'Reilly, 2004). Y por tanto tal como afirman Báscones y Carreras (2009) citados por Mancini (2013) desde esta cultura museística el museo 2.0 posibilitaría transformar

“el territorio local en ciberespacio, el patrimonio cultural y natural en patrimonio material e inmaterial digital, el desarrollo global y el enfoque interdisciplinario en desarrollo de redes de comunicación y de conocimiento, los visitantes en comunidades de internautas, la interacción en interacción digital” (p.17.);

## El museo como espacialidad de narraciones

porque este sistema vivo que debería ser el entorno virtual del museo debería generar unos procesos de comunicación entre institución y usuarios que implicaría compartir todo tipo de conocimiento generado tanto por unos como por otros mediante un intercambio ágil, colaborativo y eficaz de la información, y creando contenidos de forma colaborativa (Aguaded, 2014). Y aunque la literatura al respecto, nos muestra que las instituciones museísticas han llevado a cabo un uso desigual de estos medios que les proporciona la web 2.0 y no todas han alcanzado todas estas posibilidades (Capriotti y Losada Díaz, 2018; Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017), sí que podemos afirmar que aquello que le es propio al museo 2.0 parece ser una respuesta a la nueva museología crítica que emerge ante la cultura museística de algunos de los museos físicos. Pero en ningún caso, como justifican algunos autores este museo 2.0

“(...) no representa competencia o peligro para el museo de ladrillo y cemento porque debido a su naturaleza digital, no puede ofrecer objetos reales a sus visitantes, del mismo modo que el museo tradicional. Pero puede difundir las ideas y conceptos de las colecciones por el espacio digital y de esta forma revelar la naturaleza esencial del museo.” (Schweibenz 2004, s.p).

Esto nos parece muy apropiado sacarlo a colación en esta investigación, puesto que en nuestro caso no buscamos que el museo 2.0 en el ciberespacio reemplace al museo físico, pero sí que queremos proyectarlo como un espacio con autonomía e identidad propia y no como ya antes se ha expuesto que se constituya como una simple réplica del museo físico en el ciberespacio; ya que

“(...) los nuevos medios han revolucionado a la exposición. Esta diferencia no reside simplemente en las condiciones materiales, sino también en la naturaleza de la visita, la rapidez del acceso a la imagen, el carácter impalpable de los objetos museales, la flexibilidad del desplazamiento. Por lo tanto, lo que ha cambiado es nuestro modo de relacionarnos con los objetos, porque esta relación se ha tornado también virtual. Si el museo tiene por tarea especialmente presentar las colecciones de manera sensible, en lo sucesivo puede hacerlo tanto en concreto como virtualmente. La presentación virtual tiene su propia especificidad, porque nos instala de entrada en otro mundo,

## El museo como espacialidad de narraciones

no propiamente hablar de un mundo irreal, sino más bien de un mundo imaginario: esos dos mundos no son contradictorios, contrariamente a lo que se cree generalmente, porque lo virtual posee una realidad plena, en tanto que virtual.” (Deleuze, 2002, p.60-61)

Y aunque en esta investigación optemos por ello, reconociendo a ambos museos, el físico y el virtual, una identidad plena; en la bibliografía revisada se tiende a comparar dichos museos en pro del museo físico. Pues según algunos autores el museo físico tiene la ventaja que su visita nunca podrá ser replicada por una de virtual puesto que la web no puede ofrecer nunca la experiencia sensorial de estar en contacto con el objeto museístico y suele ser una experiencia en solitario mientras que la visita al museo físico suele ser social (Sabbatini 2003) e incluye emoción, intelecto y psicomotricidad (Petrelli, Not y Zancanaro, 1999, p.1). Y ante esta disyuntiva desde esta investigación negándonos a calificar como real al museo físico en oposición al museo virtual, nos parece interesante ahondar en la concepción del término virtual en relación a lo real porque

“(…) lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto de lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (Lévy, 1999, p.14)

pues lo virtual no es sinónimo de irreal o inmaterial, el museo virtual convive en un contexto tan real como el museo físico y los usuarios que lo visitan; puesto que la virtualidad tal como señala Castells (2005) es una realidad en nuestra sociedad como elemento de comunicación y transmisión cultural. Así pues, siguiendo con Lévy (1999, p.17), lo virtual es una manera de ser diferente a lo actual, ya que lo virtual es posible en cuanto puede ser actualizado mediante una imagen. El museo virtual por lo tanto es real en tanto conserva unas obras (imágenes fijadas en un soporte digital) que tienen la posibilidad de ser mostradas cuando el usuario las actualiza; a eso aduce Deloche (2002, p.81) cuando dice que lo virtual es lo posible cuando puede ser actualizado a través de un artefacto. Y en ese proceso de virtualización, el objeto no debería recelar de la imagen pues esta no pretende prescindir del objeto sino ofrecerle posibilidades de que lo imaginario transforme lo real (Hernández, 1998a, p.57). Siguiendo esta

## El museo como espacialidad de narraciones

conceptualización, Echeverría (2004) insiste que lo que tendría que ser cuestionado no es tanto el término de la virtualidad sino el de la representación. A lo largo de la historia, ha estado presente la simulación en busca de modelos que representaran a sus referentes. Así pues, según Kant, contradiciendo las tesis de Hegel, el arte clásico, desde la Antigüedad pasando por la Edad Media y bien entrada la Modernidad, fue un claro ejemplo de representación como simulacro y en base a un modelo, puesto que nunca tuvo conciencia de arte; su razón de ser era la funcionalidad, ya sea de culto o de representación del poder dentro de los contextos religiosos o seculares de la época. De este modo, entendemos las representaciones como formaciones culturales sintéticas que se constituyen en abstracciones complejas. El término comprendería tanto el producto de lo representado como la acción de representar. Según Derrida (1989, p.88) el discurso moderno se basa en ambas nociones, producto y acción, cuando habla de un sujeto y su relación con un objeto. En el caso de los museos virtuales, el uso de la representación se establece desde la imagen y permite al espectador ver “por delegación una realidad ausente, que se le ofrece tras la forma de un representante.” (Aumont, 1992, p.108). En este proceso lo virtual ya de por sí supone que se establezca un nuevo modo de relación entre el hombre y la realidad, en nuestro caso entre el usuario del museo virtual y los objetos ausentes que se le presentan como imágenes; “se ha visto que la interactividad impone un modo de cambiar lo que llamamos el diálogo, pero un diálogo que no se lleva a cabo en el mundo de la “comunicación lingüística”.” (Couchot, 1998, p.228). Puesto que según Balpe (2000) lo virtual nos confronta con nuevas experiencias y el objeto, la imagen, “toma sentido con la condición de responderlo, de encontrar lo que se tiene que hacer, y de hacerlo”; esto obliga a que el usuario lleve a cabo un proceso de inteligibilidad que podríamos concretar en la acción de representar en tanto en cuando el sujeto convierte un objeto en una imagen. Lo virtual, el museo virtual, impone por su naturaleza interactiva una forma de representación de la representación por parte del sujeto que nos evoca al momento a cuando el arte comenzó a existir por sí mismo, lo que se ha venido a llamar “el arte después de la muerte del arte”

“(…) desde que el arte no quiso ser ya nada más que arte, comenzó la gran revolución artística, que ha ido acentuándose en la modernidad hasta que el arte se ha liberado de todos los temas de la tradición figurativa y de toda inteligibilidad de la proposición.” (Gadamer, 1991, p.59-60)

## El museo como espacialidad de narraciones

Es entonces, al igual que pasa en el proceso de re-representación en el museo del ciberespacio, que el concepto de belleza se independiza de cualquier tipo de normatividad y aparece la subjetividad; así es bello, aquello que se siente como tal y es por tanto inexplicable. Siguiendo con Gadamer, la obra de arte remite a algo, pero aquello a lo que remite está representado no es una copia; así pues, la obra de arte tiene su ser, esto la diferencia de las producciones humanas artesanas y técnicas que tienen una utilidad/significado como medio o herramienta y son reproducibles. La obra de arte, pero, no siempre será la misma pues ni es un signo que signifique un concepto ni un símbolo que represente a otro concepto ya que en el proceso de representación se apela al espectador

“Lo que realmente se experimenta en una obra de arte, aquello hacia lo que uno se polariza en ella, es más bien en qué medida es verdadera, esto es, hasta qué punto uno conoce y reconoce en ella algo, y en ese algo a sí mismo.” (Gadamer, 1999, p.138).

La obra de arte se convierte en proceso y requiere de la participación del espectador.

“Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que llenar. (...) Se trata de un acto sintético. Tenemos que reunir, poner juntas muchas cosas. Como suele decirse, un cuadro se “lee”, igual que se lee un texto escrito. Se empieza a descifrar un cuadro de la misma manera que un texto.” (Gadamer, 1991, p.73-74)

La obra le exige al espectador de una interpretación o actualización, constituyéndose como copartícipe de un diálogo con la obra. Esta nueva representación de la obra se entiende como verdadera no en tanto se ajusta a la realidad sino en cuanto muestra la realidad bajo una nueva perspectiva y a la vez que se constituye en experiencia artística para el sujeto, construye y transforma el mundo en el que habita. Este modo de pensar la obra de arte y en general el arte, según Loponte (2017) nos acercaría a reconocerlo como “plataforma para pensar y vivir”. En ese sentido, lo virtual, y el museo virtual en nuestro caso, posibilitaría una transformación no sólo metodológica sino ontológica del objeto “en las nuevas tecnologías del mundo en redes, el ser tiene la posibilidad de abrirse y

## El museo como espacialidad de narraciones

dispersarse, es decir, recobra movimientos y rescata otras dimensiones ocultas y rechazadas por el pensamiento lineal tradicional.”(Cortés-Bossuac, 2009, p.142); puesto que “el ser de la obra de arte” es la representación que podría darse al mismo tiempo de un modo individual, mediante esa representación única de cada espectador, y de un modo universal, al ser accesible lo virtual a todos y posesión de todos

“El verdadero museo probablemente sea sólo virtual, es decir, enteramente imaginativo, en el sentido que Malraux le dio a esta expresión, no irreal sino extramuros y sin otro soporte que la tenue realidad de la imagen de la que extrae su propia realidad...” (Deloche, 2002, p.18-19)

Por tanto, entendemos la representación que Echevarría (2004) buscaba visibilizar dentro de lo virtual más allá de la mimética y del simulacro del espacio del museo tradicional. Puesto que con la virtualidad

“(…) la imaginación se desata, pero ya no como privilegio del artista sino del usuario de un software sencillo de generación (...) disolviendo la obra como tal para llevarla a ser un proceso, u obra en marcha (...). La verosimilitud del relato, de los cronotopos múltiples, depende aquí del espectador/jugador/navegante, emocionalmente comprometido por la salvación técnica.” (p.85)

Dicha representación como acción de representar llevada a cabo por el sujeto, nos lleva de un lado a la pérdida de la idea de propiedad del modelo original y a la vez, a un nuevo modo de narratividad o como afirma Rodríguez Ortega (2013) el modo digital conlleva una epistemología propia.

“Internet ofrece (...) la configuración de nuevas lógicas de construcción textual y funcionamiento narrativo basadas en el hipertexto, la organización en la red y la distribución conectiva, la incorporación del conjunto social a los procesos de producción del conocimiento, la preeminencia de la interacción, materializada en la cooperación, la compartición y la colaboración, la expansión de nuevos modelos de producción de contenidos

## **El museo como espacialidad de narraciones**

basados en la remezcla, la apropiación, la reutilización, el reciclaje o el bricolaje, la posibilidad de construir micronarrativas y hacerlas confluir en la configuración de visiones plurales y poliédricas y un largo etcétera.” (p.144)

Esto acerca al museo en el ciberespacio en el caso que se concrete en museo 2.0 a un conjunto de teorías postmodernistas como “la crisis de los metarrelatos” de Lyotard, la noción de “deconstrucción” de Derrida, o el concepto de “la construcción social de los significados” de Foucault, pues con esta concepción de museo augurada ya por la museología crítica, se asume que los sujetos visitantes pueden deconstruir los conceptos, significados y discursos hegemónicos creando los suyos propios. Por tanto, que la tecnología forme parte de la praxis del sujeto, logra no la reconfiguración del objeto, sino del sentido del objeto; produciendo nuevas formas de habitar, de sentir y de entender mediante lenguajes y situaciones simbólicas transformadoras del entorno y de las relaciones intersubjetivas (Agudelo, 2014). En ningún caso pretendemos con nuestro discurso crear un enfrentamiento entre museos, el físico y el posible en el ciberespacio, puesto que ni es nuestro cometido ni pensamos que la dualidad favorezca la museística como categoría general. Con este apartado sólo hemos pretendido acotar que es el museo virtual y más concretamente el museo 2.0 que es el objeto de nuestra investigación. Pero llegados aquí nos preguntamos ¿Cómo se gestan espacialmente estos nuevos contextos museísticos en ciberespacio?

En esta investigación, tal como se muestra a continuación hemos legitimado la construcción teórica de los museos 2.0 como un contexto tecno-socio-cultural que se constituye como lugar en el ciberespacio mediante el concepto de espacio como producto social del filósofo Henri Lefebvre (1974) conectado con la perspectiva sociológica de la Sociedad Red de Manuel Castells (2005) y el enfoque tecnológico de Carlos Scolari (2004, 2008 y 2018); todo ello a su vez, es mediado por las nociones que nos aporta la museología crítica que ya hemos empezado a detallar en este apartado.

### **2.3 El museo 2.0 como lugar en el ciberespacio.**

Antes de adentrarnos en la conceptualización de la espacialidad, debemos señalar que en esta investigación cuando se hable de espacio se incluirá en el mismo al ciberespacio,



## El museo como espacialidad de narraciones

pues tal como ya definimos en el apartado anterior el ciberespacio es un espacio virtual (Capel 2001, p. 83; Adams, 1998). Aclarado este punto, vemos que la espacialidad a lo largo de la historia ha ido transitando desde su reconocimiento más arcaico como “superficie terrestre”, caso de los mismos espacios arquitectónicos físicos de los museos, hasta las actuales concepciones del espacio que enfatizan en el aspecto social y que nos ayudarán en la conceptualización de nuestro museo 2.0, estas últimas teorizaciones sugieren que el espacio “es producido (construido) por el sentido y al mismo tiempo, por la experiencia social.” (Di Meo y Buleon, 2005, p. 23). Esta primera reflexión nos invita ya a pensar que el ciberespacio donde se asentaría el museo 2.0 va más allá de la pura conexión de máquinas y sistemas de gestión de la información, puesto que tal como proclamó Perry Barrow en la Declaración de la Independencia del ciberespacio

“El ciberespacio está formado por transacciones, relaciones y pensamientos en sí mismo, que se extiende como una quieta ola en la telaraña de nuestras comunicaciones, nuestro mundo está a la vez en todas partes y en ninguna parte, pero está donde viven los cuerpos.” (Aparici, 2012, p.14)

Así pues, el espacio, como producto social surge de la interacción y estructuración de una sociedad en una determinada época histórica a partir de unos acontecimientos, unas ideas y su representación. Sociedad e historia son dos dimensiones que se vinculan, puesto que lo social transcurre dentro de una temporalidad. En el caso del ciberespacio, este es fruto de la nueva realidad tecnológica y social de las sociedades contemporáneas, que respondería a la Sociedad Red (Castells, 2000) la cual se acomoda al paradigma espacial que defiende al espacio como producto social

“El espacio debe dejar de concebirse como pasivo, vacío, o carente de otro sentido, como los “productos”, que se intercambian, se consumen, o desaparecen. Como producto, por interacción o retroacción, el espacio interviene en la producción en si misma: organización del trabajo productivo, transportes, flujos de materias primas y de la energía, redes de distribución de productos. A su manera productivo y productor, el espacio entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas (mal o bien organizadas). No se puede concebir de manera aislada o quedar estática. Es dialéctico: productivo-

## El museo como espacialidad de narraciones

productor, soporte de las relaciones económicas y sociales.” (Lefebvre, 1983, p. 20-21).

Debemos, pero señalar que en esta primera aproximación de espacio como producto social se relega al sujeto a un segundo término y se da un reconocimiento mayor al espacio producido.

“El espacio no es ni una cosa ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas. [...] El espacio debe considerarse como el conjunto indisociable de que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento. El contenido (de la sociedad) no es independiente de la forma (los objetos geográficos).” (Santos, 2009, p.141)

No es una definición pues que nos interese en nuestra investigación, puesto que el espacio museístico en red, el museo 2.0 que buscamos evaluar va más allá de un museo online que es réplica del museo físico en el ciberespacio. Nuestro museo 2.0 bebe de una museología crítica que reconoce al sujeto; y en el caso de la teorización espacial este tránsito hacia posturas más subjetivas nos lo aportará el llamado “giro cultural” (Dear, 1988) que también alcanzó a la disciplina de la Geografía, puesto que esta “no se puede contentar con tomar en cuenta a los grupos sociales, también debe anclarse en el sujeto, el individuo, la persona, el actor.” (Di meo y Buleon, 2005, p.39). De este modo, el espacio, aunque es fruto de una sociedad con una coyuntura histórica determinada, también debe tener presentes en su configuración unas prácticas individuales fruto de las representaciones simbólicas que se producen en torno a un determinado espacio o el imaginario social que se genera. Es en esta segunda noción de espacio social, en la que ya está presente el individuo, en la que fijaremos nuestro museo 2.0. Pero, tal como nos advierten nuestros autores referentes, Lefebvre y Castells, aunque esta noción de espacio social abandere al individuo como productor del mismo, paradójicamente coexistirán con las prácticas de creación del espacio de éste otras prácticas. Así para Lefebvre (1974)

## **El museo como espacialidad de narraciones**

“de un lado hay la capacidad de conocer, de tratar, de transformar el espacio a una escala inmensa, e incluso a escala planetaria; y, por otro lado, el espacio se halla fragmentado, pulverizado por la propiedad privada, ya que cada fragmento del espacio tiene su propietario.” (p.224)

y para Castells (1995) en la Sociedad Red existirá la oposición de dos tipos de magnitudes: el espacio de flujos (global) que

“(…) conecta a través del Globo flujos de capitales, gestión de multinacionales, imágenes audiovisuales, informaciones estratégicas, programas tecnológicos, tráfico de drogas, modas culturales y miembros de una élite cosmopolita que gira, gira, crecientemente despegada de cualquier referente cultural o nacional.” (p.18).

Y el espacio de lugares (local) desde donde se construye el sentido social, es decir, el espacio de la interacción social y la organización institucional, ya que la experiencia y el sentido humano necesitan de esta base local (Vidal y Urrutia, 2005, p. 285). En nuestra teorización del espacio del museo 2.0, este conflicto en la convivencia de lógicas (gran escala/propiedad privada en el caso de Lefebvre o el espacio de flujos (global)/el espacio de lugares (local) según Castells, nos remite al paradigma de la museología crítica puesto que según Rodríguez Ortega (2011)

“Sin obviar la diversidad de definiciones que actualmente existen, considero que puede afirmarse sin reparo que el nuevo paradigma abierto por la museología crítica parte de un posicionamiento epistemológico fundamental: la comprensión del museo como constructo intelectual y artefacto cultural, y de sus modos de exhibición como estructuras discursivas, condicionadas casi siempre por las instancias del poder, político, institucional, académico, etc., que propenden una determinada interpretación y comprensión de los hechos artísticos y de la realidad cultural, y que manifiestan un orden social, político y económico, en el que se inscriben y del que forman parte.” (p.15)

## El museo como espacialidad de narraciones

Posicionamiento institucional que obligará a la negociación entre la institución museística y visitantes pues así

“(…) será cómo se construyen los poderes de decisión (vía consorcios, comités de expertos, artistas, visitantes, comunidades, etc.) y cómo se negocia el poder de participación en la organización de eventos. En ese sentido tendremos otra visión de los museos como comunidades de aprendizaje, más que como instituciones.” (Padró, 2003, p.60)

Esta nueva forma de entender el museo, tanto el físico como el 2.0, es compleja y sitúa a la institución museística en un lugar de conflicto y controversia, puesto que como apunta Celaya (2012): “Los gestores culturales del siglo XXI deben asumir que no van a poder, ni deben, controlar todos los procesos de la entidad que representan.” (p.107). Hecho que Santacana y Hernández (2006) concretan en lo que llaman el fin del dirigismo cultural, en la medida que el museólogo cede terreno al visitante; y más en el caso que nos incumbe del museo 2.0 en el que las tecnologías han dado paso a nuevos contextos de comunicación en los cuales la institucional debería quedar en el pasado (Martínez-Sanz, 2012) y dejar emerger nuevos escenarios de interacción, donde la flexibilidad y la elección del usuario son fundamentales (Hawkey, 2004). Pero la convivencia entre espacios no es amable y responde a reacciones de poder (Castells, 2009, p.83). La lógica del espacio de flujos tiende a dominar la vida social y cultural, alterando el significado y la dinámica del espacio de lugares (Castells, 1997, p.445)

“La consecuencia es una esquizofrenia cultural entre dos lógicas espaciales que amenaza con romper los canales de comunicación de la sociedad (...) A menos que se construyan deliberadamente puentes culturales y físicos entre estas dos formas de espacio, quizá nos dirijamos hacia una vida en universos paralelos...” (Castells, 2005, p.461-462)

También en el caso de las relaciones entre las instituciones museísticas y los usuarios del museo 2.0 estamos

## **El museo como espacialidad de narraciones**

“al comienzo de un cambio en las normas que rigen los problemas permisibles, conceptos y explicaciones, y también en medio de una transformación de las condiciones institucionales y conceptuales de posibilidad para la generación, transmisión, acceso y conservación de los conocimientos.” (Presner, 2010, p.10 en Berry, 2011, s.p)

De otro lado, según Bochema (2007, p.59 en Almenara et, al., 2009), el museo 2.0 transformará el modo de entender la autoridad; puesto que “en las generaciones anteriores la verdad se apoyaba en principios de autoridad: “Lo dice la televisión”, “lo han dicho en la escuela”, “lo ha dicho tu padre”. La generación actual no cree nada porque sí, necesita que le sea demostrado.” (p.17). Antes de la aparición de las TIC, la verdad del conocimiento se asociaba a ciertas instituciones o personas consolidadas, pero en la actualidad al ser el conocimiento tan difuso e ilimitado y estar tan fragmentado, se apoya en una inteligencia colectiva creada a través de comunidades digitales. La inteligencia colectiva, presentada por primera vez por Lévy (2004) hace referencia a

“una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. (...) Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad. No existe ningún reservorio de conocimiento trascendente y el conocimiento no es otro que el que sabe la gente.” (p.19)

Esta primera aproximación, nos remite a la propuesta de reconocimiento que la museología crítica sitúa sobre el sujeto como productor de discursos y cultura museística; pero a la vez, y como veremos más adelante esto supondrá convertir al museo en espacio de conflicto y de negociación.

“La propia presencia de las instituciones museísticas en la web ha devenido en un acotamiento de este espacio: ubicando las fronteras en los límites de sus propias plataformas y manteniendo el sentido de la posesión como una de las bases en las que sustenta el poder institucional.” (Rodríguez Ortega, 2013, p.152)

## El museo como espacialidad de narraciones

Y no podemos esperar un cambio de paradigma dentro de la institución museística por el mero hecho de la aparición de unas nuevas tecnologías puesto que como explica Hine (2004) en su tratado de etnografía virtual, la tecnología no define el cambio social por sí sola, sino que las creencias que tengamos sobre Internet pueden condicionar la relación que los individuos mantengan con esta tecnología y el uso y la construcción de sentido que hagan de la misma; y no solo de manera individual sino sobre las relaciones sociales que se construyan a través de ella. Y el museo 2.0 es un perfecto ejemplo de ello puesto que, aunque su existencia se debe a la coyuntura historia de la aparición de las TIC y su uso en los museos, se necesita de la producción del sujeto para convertirlo en lugar. Una producción que necesita del “habitus” de Bourdieu entendido éste como las formas de pensar y actuar, de sentir y percibir, que se incorporan al individuo de acuerdo a sus circunstancias específicas. Así el espacio, y concretamente el espacio del museo 2.0 en el ciberespacio, se comprende como una experiencia o una vivencia; y encuentra su legitimación en el constructivismo (Coll, 2001) que reconoce al sujeto como constructor de conocimiento como consecuencia de su actividad sobre la realidad; así lo confirma el constructivismo geográfico que

“(…) reconoce la acción del sujeto para construir los lugares, no solo materialmente sino también a través del conocimiento sobre ellos que acumula, a través de los valores asignados a los diferentes lugares, a través de esas tramas de sentido complejas que van tejiendo las personas en interacción, llamadas imaginarios, y que en última instancia dotan a los lugares de ciertos atributos, los cualifican.” (Lindon, 2007, p.44)

Pero ya no solo se reconoce al sujeto como constructor, sino que dicha competencia se otorga a la colectividad que pueden formar muchos sujetos. De este modo pasamos del constructivismo, que se ocupa a nivel individual e intrapsíquico de la manera como se construye el conocimiento, al construccionismo o construccionismo social (Gergen, 1996) que responde a términos intersíquicos, colectivos y se ocupa de la acción del sujeto en el campo de lo social. De este modo, se afirma que todo lo relacionado con el conocimiento

## El museo como espacialidad de narraciones

“debe tener un sentido social de transformación y de cambios, que beneficien a las personas con las que convivimos. Debe tener, desde la práctica, repercusiones axiológicas, que involucren emociones, acciones y por supuesto valores personales y sociales. No se trata de construir conocimiento intrapsíquico o intersíquico, es necesario construir conocimiento por el otro y para el otro, para beneficios de la comunidad y no sólo para beneficios individuales. Este es el reto que se propone asumir (el construccionismo) ir más allá de lo constructivo mentalmente, involucrando lo emocional, lo lingüístico y lo social en (la producción del conocimiento).” (Rodríguez Villamil, 2008, p.83).

Siguiendo este rastro de construcción colectiva del conocimiento, Siemens (2004) propone el concepto de metaconocimiento mediante la teoría del conectivismo; de este modo, según este autor el aprendizaje, en nuestra era digital, responderá en saber cómo y dónde encontrar los datos creando interconexiones entre los nodos de información y alimentándolas continuamente para que puedan ser actualizadas. Y la habilidad para aprender cobra más importancia que el contenido en sí, así como la capacidad de poder hacer conexiones entre conceptos e ideas pues se parte del individuo al que se le reconoce un conocimiento personal que se expande y retroalimenta con el de otros y viceversa. Esta capacidad, dentro de nuestro marco teórico nos remite al concepto de rizoma que Deleuze y Guattari (2004, p.12) definen a partir del modelo botánico como tallo subterráneo que se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas puesto que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier *otro*, y debe serlo. *Eso* no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.” Si bien la experiencia es clave para el conocimiento, el acceso a las experiencias de otros lo potencia. Este nuevo enfoque de aprendizaje cobra todo su sentido en la actualidad compleja en la que vivimos donde la información está distribuida de forma caótica y donde el conocimiento se crea colectivamente mediante una inteligencia colectiva que ya hemos expuesto anteriormente. Además de ser coherente con la propia metodología de esta investigación, pues como veremos más adelante el desarrollo de la misma permite estas conexiones al conocimiento personal de los participantes; y además, en el contexto museístico nos lleva a evocar el museo como red distribuida (Proctor, 2010; Bautista y Balsamo, 2011) con una

## El museo como espacialidad de narraciones

“estructura (que) no es centralizada ni descentralizada, sino que sus nodos, aunque dispersos, se encuentran conectados entre ellos; de tal manera que existen menos puntos de fallo, haciéndola más resistente y perdurable. No se trata solamente de aprovechar las herramientas digitales desligándose del espacio físico, sino es una forma de trabajo, donde los procesos de investigación, crítica y reflexión son adaptables y continuos. (...) Sus prácticas se enriquecen por múltiples voces: El receptor es a la vez emisor, el experto es otro nodo más y la comunidad una oportunidad. Se basa en construir y compartir el conocimiento, con unos y otros. Todos dependen de todos (sin importar contexto, autoridad, dominio del tema), al mismo tiempo que son libres de desvincularse, y actuar de forma independiente, sin que se rompa la red en construcción.” (Zepeda, 2016, s.p)

Este modo de pensar el espacio cibernético, nos lleva inexorablemente a evocar el nuevo trabajo de Scolari (2018) donde referencia a

“una red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí. Los actores humanos pueden ser individuales (un usuario, un diseñador, un gestor, etc.) o institucionales (una empresa, una ley, el Estado, una organización de usuarios, etc.).” (p.2)

Mediante esta conceptualización, este autor concreta el término interfaz y lo hace más allá de las definiciones originarias del mismo que partían de “un artefacto material que permite el intercambio de datos entre dos sistemas” (Bustamante et al. 2014, p.57) e incluso, sobrepasando el concepto de “interfaz de usuario” como ese “instrumento a través del cual los hombres y los computadores se comunican entre sí” (Hernández, 2007, p.4). En la nueva conceptualización del término, Scolari propone que sea un espacio para explorar procesos tecnológicos y sociales puesto que “la interfaz define, de manera general, el tipo de relación que se establece con el usuario.” (Valdetta, 2007, p.215). ¿A caso esta, la interfaz del museo, no sería el espacio donde museos y usuarios pueden hacer posible el museo 2.0? Esta conceptualización, llegados a este punto de la investigación no es baladí, puesto que nos ayudará tal como mostraremos a continuación:



## **El museo como espacialidad de narraciones**

- Primeramente, a definir ese espacio donde se desarrollan las relaciones entre usuarios e institución: la interfaz del museo 2.0, siguiendo la teorización de Scolari.
- para pasar seguidamente a retomar los marcos teóricos del espacio como producto social de Lefebvre para significar al mismo como espacio de negociación y convertirlo en museo 2.0.

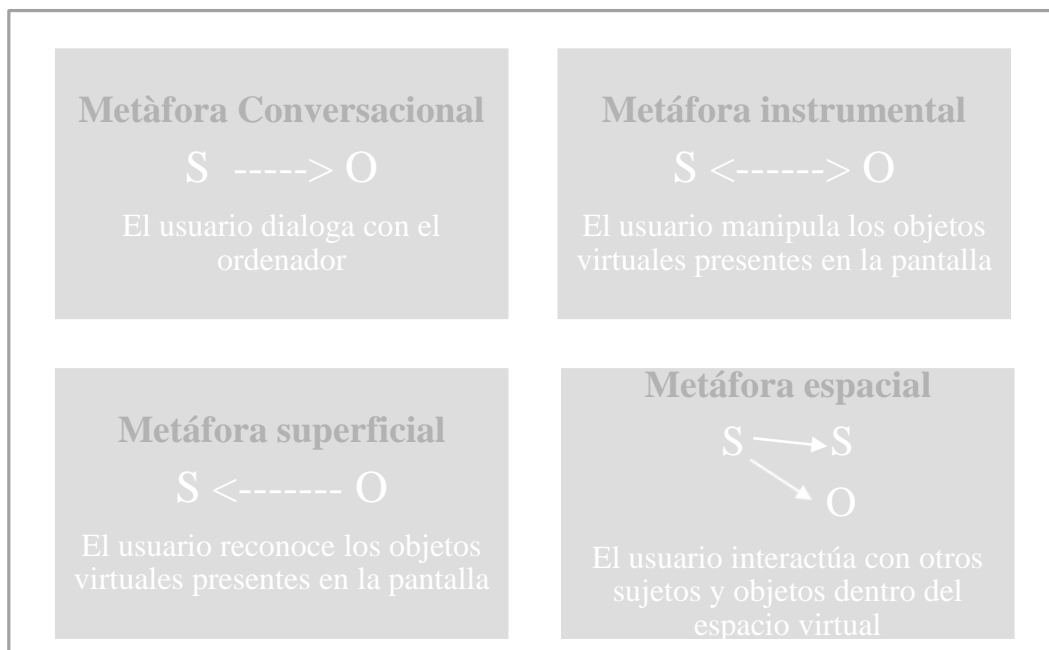
Acomodar ambos conceptos, la interfaz y el espacio como producto social, a la vez que puede parecer un punto novedoso, desde esta investigación creo ya no solo que resulta coherente, sino que es necesario para entender la naturaleza de ambos. Puesto como veremos a continuación las leyes de la interfaz (Scolari, 2018) evidencian a este espacio como un contexto en continua evolución junto con sus usuarios y a su vez, un espacio creado por una sociedad determinada, espacio como producto social, puede superponerse, complementar, suplantar o desplazar a un espacio producido en otros momentos históricos en ese mismo lugar. Esto nos parece muy sugerente en esta investigación, puesto que en nuestro caso no buscamos que el museo 2.0 en el ciberespacio reemplace al museo físico, pero sí que se proyecte como un espacio con autonomía e identidad propia, re-significando al objeto digital mediante sus propias formas, espacios y experiencias; y no como ya antes se ha expuesto se constituya como una simple réplica del museo físico en el ciberespacio.

### **2.3.1 La interfaz del museo.**

La conceptualización de Scolari (2004; 2008 y 2018), en torno al término interfaz y a la que ya aludíamos en el apartado anterior, más que buscar construir una definición del mismo se desarrolla en visibilizar metafóricamente las diferentes etapas que este espacio de comunicación entre el sistema y el usuario, en nuestro caso entre el espacio 2.0 de la institución museística y el usuario de la misma; ha sufrido a lo largo del tiempo. Puesto que entender de este modo la interfaz, implica que debe existir la generación de un código común entre sistema y usuarios que utilizan dos lenguajes diferentes, es en este proceso de conversión donde Scolari concreta diferentes procesos metafóricos para que se establezca una comunicación entre los dos entes. Así pues, este autor destaca la interfaz como:

## El museo como espacialidad de narraciones

1. Metáfora conversacional: el usuario dialoga con el ordenador, sin mediaciones de impresoras o teclados. Nace y se desarrolla con las primeras experiencias de interacción entre el hombre y el ordenador. (...)
2. Metáfora instrumental: el usuario manipula los objetos virtuales. Comenzó con la difusión de los primeros sistemas operativos caracterizados por un entorno gráfico de interacción. Para diferenciarlos de los viejos sistemas alfanuméricos con introducción de órdenes a través del teclado, estos entornos gráficos fueron denominados WIMP (Windows, Icons, Mouse, Pointer). Esta metáfora acercó al mundo digital a millones de usuarios que no poseían una competencia técnica específica ni sabían hablar el lenguaje de la máquina. (...)
3. Metáfora superficial: el usuario reconoce los objetos virtuales presentes en la pantalla.
4. Metáfora espacial: se trata de la interacción con otros sujetos u objetos dentro de un espacio virtual.



**Figura 4.** La interfaz y sus metáforas.

Fuente: Tomado de Scolari (2004)

## El museo como espacialidad de narraciones

En esta investigación, nos resulta muy apropiada la última metáfora que alude a la interfaz como espacio de interacción. Entorno a ello en su más reciente trabajo (Scolari, 2018), el autor explora:

- un decálogo de leyes: la interfaz es el lugar de la interacción, las interfaces no son transparentes, las interfaces conforman un ecosistema, las interfaces evolucionan, las interfaces coevolucionan con sus usuarios, las interfaces no se extinguen, se transforman, si una interfaz no puede hacer algo, lo simulará, las interfaces están sometidas a las leyes de la complejidad, el diseño y uso de una interfaz son prácticas políticas y la interfaz es el lugar de la innovación.
- unos actores que se comunican en el contexto.
- unas relaciones entre actores: de unidireccional/bidireccional/multidireccional, de inclusión/exclusión, de dominación/igualdad y de competencia.
- unos procesos consecuencia de estas últimas relaciones: de significación, de producción, circulación y consumo, de convergencia / divergencia, de inclusión/exclusión y de coevolución.
- I finalmente, una fase de mejora de la interfaz.

Llegados a este punto, plantear una transferencia del modelo de análisis de una interfaz que nos propone Scolari a nuestros espacios sociales 2.0 museísticos sería quizás lo lógico; pero no debemos alejarnos de la finalidad de nuestra investigación, y por ello más que de la aplicación del “programa” de análisis de una interfaz, requerimos de una teorización en torno a la interfaz como espacio de procesos de comunicación entre usuarios y sistema con unas leyes propias. Valiéndonos de esto último y acompañándonos de nuevo del marco teórico de Lefebvre que nos ayuda a legitimar el espacio como producto social en el siguiente apartado ahondaremos cómo los espacios museísticos 2.0 se constituyen como contexto de negociación y devienen ya no solo un espacio sino un lugar en el ciberespacio.

### 2.3.2 El museo 2.0 como negociación de espacios.

Como hemos expuesto en los apartados que anteceden a este la espacialidad y concretamente la teorización en torno la misma de Lefebvre, nos ayudan a confeccionar nuestra propia teorización de los espacios sociales 2.0 de los museos. En este apartado, todo y el empleo de las bases filosóficas de este autor, intentaremos superar las mismas para trasladarlas a un contexto concreto la construcción del espacio social de un museo en el ciberespacio; para ello, nos serviremos de la museología crítica y de algunas de las leyes de la interfaz propuestas por Scolari (2018).



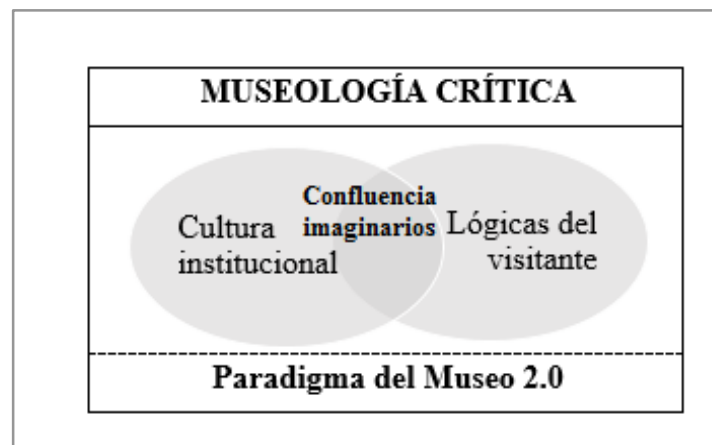
**Figura 5.** Marcos teóricos de la conceptualización del museo 2.0 como espacio de negociación.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando Lefebvre desarrolla su teoría de la producción del espacio piensa en analizar de una forma unitaria las tres dimensiones del mismo: físico (la naturaleza), mental (las lógicas y las abstracciones formales) y social (el espacio de la interacción humana). En su propuesta define el espacio (social) como un producto social, fruto de relaciones de producción del momento y de la acumulación histórica materializada en una organización física espacial y territorial determinada por tanto hay un proceso que va “de la producción en el espacio a la producción del espacio social.” (Lefebvre, 1974, p.219). Esta

## El museo como espacialidad de narraciones

proposición nos evoca a pensar como la museología crítica “se produce en el museo de arquitectura física”, pero a la vez es de una congruencia asombrosa para “producir” el museo 2.0 que se anclará en el ciberespacio y que en esta investigación reconocemos como espacio social. La museología crítica nos invita a pensar cómo se comprende el espacio del museo, desde la misma institución, con un pensamiento mediado por la cultura institucional del museo que responde según Schein (1988) a los valores, necesidades expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas y practicadas por los individuos de esa institución; conjunto que es intangible, implícito y se da por sentado (Robbins, 1991) y que determinaría y explicaría el comportamiento de los mismos (Handy, 1984). En el caso de estar muy arraigada y consolidada, la cultura institucional llega a ser inherente a la propia institución y se vuelve un reto poder modificarla (Armengol, 2012). A la vez, esta nueva museología, reconoce al visitante del museo como sujeto que puede interpretar la cultura institucional y con sus propias lógicas crear nuevas formas de entenderla (Padró, 2003, p.58). Entonces, el museo se constituye en un espacio de distintas culturas y subculturas donde confluyen una serie de dilemas, contracciones y tensiones en relación a los procesos de selección y de producción de conocimiento.



**Figura 6.** Constitución del Museo 2.0 mediante la museología crítica.

Fuente: Elaboración propia.

Es en este punto de confluencia de imaginarios, de culturas institucionales y culturas individuales, donde nos da réplica la teoría del espacio como producto social de Lefebvre y concretamente en la dimensión del espacio mental. En el espacio mental se produce una dialéctica fruto de

## El museo como espacialidad de narraciones

“**prácticas espaciales cotidianas** (cómo se genera, se usa y se percibe el espacio); **las representaciones del espacio** (o espacios concebidos derivados de saberes técnicos y racionales, vinculados con las instituciones del poder dominante) (Núñez, 2009, p.44) y los **espacios de representación** que son las formas de conocimientos locales, opuestas a las ideologías dominantes del espacio. Estos espacios se conciben con menos formalidad, son dinámicos, simbolizados por sus habitantes y sus significados se construyen y modifican en el transcurso del tiempo por los actores sociales.” (Lerma, 2013, p.226)

A cada una de estas tres dimensiones (prácticas espaciales cotidianas, representaciones del espacio y espacios de representación) le corresponde un tipo de espacio: el percibido el concebido y el vivido

“El **espacio percibido** es el de las prácticas espaciales cotidianas (empleo del tiempo) y de la realidad urbana (lugares de trabajo, vida privada, ocio). El **espacio concebido** es una representación abstracta, conceptualizada y codificada por signos usados por especialistas (científicos, urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales) y condicionado en su producción por la injerencia política dominante. Mientras que el **espacio vivido** es un espacio de representación, compuesto de una compleja interacción de símbolos e imágenes.” (Rosa-Jiménez y García-Moreno, 2018, p.84)

De este modo, el espacio percibido, el de las prácticas cotidianas, debe entenderse como el de la experiencia material, integrado por todas las relaciones sociales (de producción y de reproducción), la realidad cotidiana y la urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan y/o transitan en el espacio) y también por el conocimiento acumulado por el que las sociedades transforman su ambiente construido. Los otros dos, el concebido y el vivido, poseen naturaleza simbólica. Esto supone que estos espacios pueden trascender a lo físico. Así pues, el espacio concebido se configura mediante signos, códigos y jergas específicas usadas y producidas por los “especialistas” (burócratas y técnicos) y se concreta en mapas, planos técnicos, memorias, discursos. En el caso del espacio vivido, está formado por símbolos e imágenes producto del uso simbólico que los habitantes hacen de los objetos de la existencia material; es propiamente

## El museo como espacialidad de narraciones

“el espacio de usuarios y de habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial.” (Martínez Lorea, 2013, p.15). Y es en este espacio del “debería ser”, donde se da una pugna entre la lógica de los “especialistas” que intentan codificarlo, racionalizarlo y usurparlo mediante las representaciones del espacio y la imaginación humana que busca cambiarlo y transformarlo mediante prácticas espaciales, yendo más allá del espacio percibido y constituyendo espacios de representación (Baringo, 2013, p.115).



**Figura 7.** Teoría del espacio como producto social.

Fuente: Elaboración propia.

La teorización de Lefebvre sirve de base para que otros autores como Soja (2008), conceptualicen en esta dialéctica de espacios, concebido y vivido, un nuevo espacio, el “tercer espacio”

## El museo como espacialidad de narraciones

“(…) como un espacio enteramente vivido, un lugar simultáneamente real e imaginario, actual y virtual, lugar de experiencia y agencia estructuradas, individuales y colectivas. Comprender el espacio vivido puede ser comparado a escribir una biografía, una interpretación del tiempo vivido de un individuo, o en términos más generales a la historiografía, es decir, al intento de describir y entender el tiempo vivido de las colectividades o las sociedades humanas.”  
(p.40-41)

En nuestra investigación, esta nueva aportación teórica de Soja introduce el término “lugar virtual” pero no solo eso, este autor conceptualiza la “trialéctica del ser” formada por la historicidad, la espacialidad y la sociabilidad. Mediante esta subjetiviza el espacio vivido en un proceso doble: el individuo le otorgará una apreciación y un simbolismo mediante las vivencias y experiencias que haya tenido a lo largo de su vida; pero a la vez, el espacio vivido condicionará al individuo puesto que, al generarse nuevos valores en este contexto, su forma de actuar en la sociedad será diferente.



**Figura 8.** El tercer espacio en la producción social del espacio.

Fuente: Elaboración propia.



## El museo como espacialidad de narraciones

Según Chevalier (1974) citado por Pinassi (2015), el espacio vivido es reivindicado como un espacio cargado de valores y como un modo de apropiación del medio que se traduce en un mayor compromiso con la realidad,

“Habitar sería apropiarse del espacio (...) convertir el espacio (vivido) en lugar, adaptarlo, usarlo, transformarlo y verter sobre él la afectividad del usuario, la imaginación habitante (...) otorgando al espacio sus múltiples dimensiones perdidas: lo transfuncional, lo lúdico y lo simbólico (...) la sociabilidad.” (Martínez, 2013, p.45).

Soja nos invita con esta teorización de un tercer espacio a una a pensar en el modelo de la interfaz de Scolari (2018) desde una doble perspectiva:



**Figura 9.** El museo 2.0 desde el tercer espacio de Soja y la interfaz de Scolari.

Fuente: Elaboración propia.

1. Como aquel espacio donde se desarrollaban unos procesos de interacción entre unos actores, humanos y tecnológicos, y como consecuencia subyacían diferentes tipos de relaciones; que mediadas por la museología crítica nos concretan el museo 2.0.

## El museo como espacialidad de narraciones

2. Reconocer al sujeto como productor de discursos y cultura museística, implicaría en la terminología de Scolari relaciones multidireccionales, de inclusión, de igualdad que posibilitarían como consecuencia unos procesos de significación, de producción, circulación y consumo, de convergencia / divergencia, de inclusión/exclusión y de coevolución.

Haciendo nuestra esta última propuesta, nos preguntamos ¿Los procesos a los que alude Scolari podrían llevar al usuario a apropiarse del ciberespacio del museo? ¿el usuario apropiándose del ciberespacio del museo podría adaptarlo, usarlo, transformarlo (...) otorgándole dimensiones que respondieran a necesidades propias y así convertir el museo virtual en museo 2.0?

El término apropiación en ningún caso según Lefebvre (1975) significa “tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio.” (p.210). La apropiación se configura según este autor mediante el ejercicio de las prácticas sociales que otorgan entonces a un espacio su calidad de lugar. Cuando el usuario del museo virtual habita su espacio trasciende al contexto puramente tecnológico de este, que a su vez carece de soporte físico e identidad temporal y territorial, y lo saca de la morada del “no lugar”. Según Augé (1993), “por no lugar designamos dos realidades complementarias, pero no distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio), y la relación que los individuos mantienen con estos espacios.” (p.98). Pero a su vez, el espacio del “no lugar” entendido a modo foucauliano

“es una parodia de la realidad; al entrar en estos vacíos de responsabilidad, el sujeto se cuestiona lo que ocurre afuera. Los no lugares son espacios de dialéctica por excelencia, conflicto permanente entre poder y resistencia social que ponen a prueba la capacidad de adaptación y asimilación de los sujetos. Los no lugares son catalizadores epistémicos de heterotopias, lugares que siguiendo a Foucault (2010, p.19-32) yuxtaponen espacios; son recortes geográficos de tiempo, sistemas de aislamiento a partir de la gestión territorial corporalizada, reinenciones rizomáticas objetivadas que se cierran y abren al exterior, generan experiencias traumáticas a la vez que renovadoras, son un horizonte de posibilidades, de renarrativización espacial, y consienten

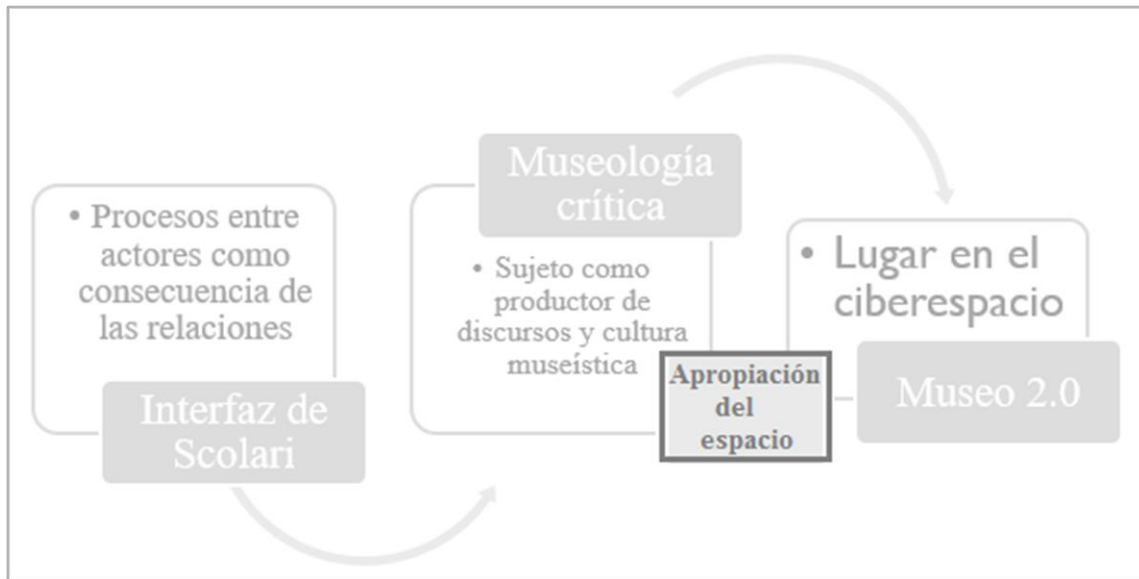
## El museo como espacialidad de narraciones

directrices políticas revolucionarias o, al menos, transformadoras.” (Spíndola 2016, p.29)

Así pues, podemos decir que cuando el usuario habita el museo virtual que está en el ciberespacio lo convierte en lugar y lo constituye en “espacios donde el encuentro, el intercambio solidario, la construcción de significados colaborativos y la cooperación se hacen posibles aportando elementos y posibilidades de estructuración social, creación de comunidades sociales y desarrollo de redes de sostenibilidad.” (Viché, 2013, p.68). Los lugares son la apropiación del espacio, el museo 2.0 es apropiarse del museo virtual en el ciberespacio. El habitar como apropiación lleva intrínseca la producción, la necesidad y el deseo de hacer; de construir espacio

“Sólo si somos capaces de habitar podemos construir. (...) Pero el habitar es el rasgo fundamental del ser según el cual son los mortales. (...) Construir y pensar son siempre, cada uno a su manera, ineludibles para el habitar. Pero al mismo tiempo serían insuficientes para el habitar mientras cada uno lleve lo suyo por separado el lugar de escucharse el uno al otro. Serán capaces de esto si ambos, construir y pensar, pertenecen al habitar (...)” (Heidegger, 1994, p.140-142)

No habitamos porque construimos, sino que construimos en tanto que habitamos mediante prácticas sociales que surgen de una necesidad y un deseo de hacer; en el caso del ciberespacio, la calidad de lugar se le otorga primero, mediante el discurso (Augé, 2000) que se constituye posteriormente en práctica (praxis humana) a través de los tránsitos por los dispositivos tecnológicos; finalmente las prácticas se configuran en experiencias significativas cuando los sujetos interactúan entre sí (Fanlo, 2011).

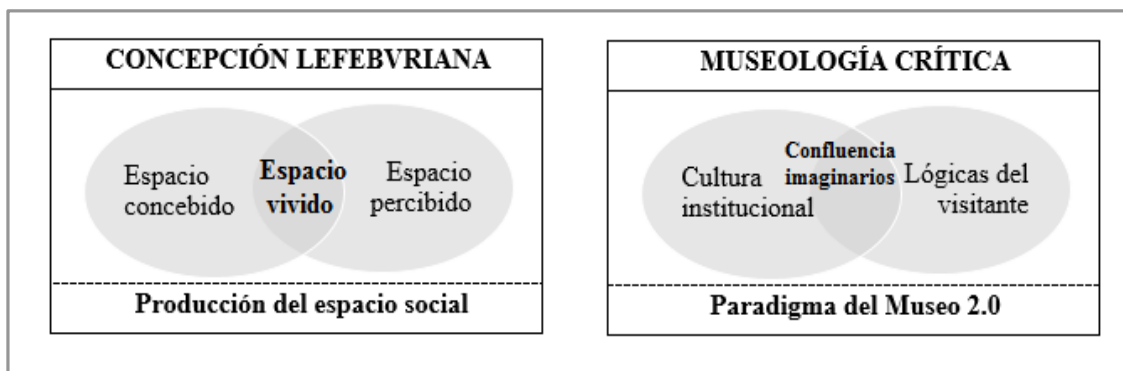


**Figura 10.** Apropiación del espacio del museo en el ciberespacio.

Fuente: Elaboración propia.

Pero el habitar como apropiación, y así lo mostrábamos ya en la dialéctica entre espacios concebido y vivido, “es también hacer frente a los constreñimientos, es decir, es el lugar del conflicto, a menudo agudo entre los constreñimientos y las fuerzas de apropiación...” (Lefebvre, 1975, p.210).

En este último sentido, habitar el espacio como apropiación también exhorta a no cumplir unos estándares y protocolos sociales. En el habitar está pues implícito el conflicto y la negociación. En este sentido y concretando en el tema que nos incumbe en nuestra investigación, la museología crítica nos ayuda a dotarle de contenido a este escenario de dialógico entre los usuarios que pretenden apropiarse del espacio del museo virtual en nuestro caso y las lógicas del poder. Estas que se desarrollan “en el espacio del poder, el poder no aparece como tal sino enmascarado como organización del espacio. Suprime, elude y evacua todo cuanto se le opone, mediante la violencia inherente y si ésta fuera insuficiente mediante la violencia expresa.” (Lefebvre, 2013, p.356) y las concretamos en la llamada cultura museística.



**Figura 11.** Comparativa entre la creación lefebvriana del espacio y la constitución del Museo 2.0 mediante la museología crítica.

Fuente: Elaboración propia.

Según Padró (2003, p.52-59), existen tres modelos de cultura museística mediante la que los profesionales de los museos, los especialistas lefebvrierianos, han construido saber y las prácticas de los museos. Para designarlas la autora utiliza términos tan sugerentes como “Mitos, sirenas y huellas”, “Alta cultura, palomitas e imágenes fragmentadas” y “Narrativa, subjetividad y disputa”. El primer modelo, incluirá todos esos museos cuya cultura institucional responda a adquirir, conservar e investigar la colección del museo bajo una visión, historicista, positivista y enciclopédica y por tanto las prácticas museológicas que se desarrollan se concretan en procesos unidireccionales y racionales donde intrínsecamente se evocan relaciones jerárquicas entre “expertos y visitantes”, estos últimos pasivos pues la narración museística será la institucional. El segundo tipo de cultura museística, estará formado por aquellas instituciones que crean que su función es democratizar el saber disciplinario que estará siempre en poder del museo. Y aunque los profesionales del museo se diversificarán: gestores, comunicadores, educadores... más allá del conservador, para atender a las nuevas necesidades de la audiencia que en este caso se constituirá en consumidores, clientes o usuarios de un espacio que seguirá coleccionando, conservando, investigando, pero también expondrá y educará. Y finalmente, existirá una cultura que es la que queremos concretar y evidenciar en esta investigación puesto que creemos que es la posibilitadora del museo 2.0, puesto que se corresponde a aquella que “impulsa la negociación del saber y el significado entre profesionales, forjadores de las culturas del museo, y los visitantes, que en este caso no solamente los reciben, sino que forman parte de este proceso de construcción de

## El museo como espacialidad de narraciones

significado.” (Padró, 2003, p.59). Esto resulta paradójico, puesto que admitir este tercer tipo de cultura institucional por parte de la institución museística, llevará a la misma a una revisión de su exclusividad como narradora que había sido hasta ahora entorno de su colección; puesto que la negociación en este caso será entre “especialistas” y “habitantes”, entre “profesionales del museo” y “visitantes”, y responderá a entender el conocimiento, así como su comprensión a partir de la noción de lucha y conflicto. Concretándolo en nuestra teorización espacial, aquella cultura museística que deje habitar el espacio del museo virtual dejará que se construya el museo 2.0 puesto que según Heidegger (1994): “la esencia del construir es el dejar habitar (...)” (p.140-142). Este “dejar habitar” el museo virtual sería la negociación entre dos lógicas enfrentadas: la que propondría su discurso de la cultura museística institucional con unos modos, unas prácticas y unos comportamientos que pretende instalar en el espacio disputado y la lógica de los individuos protagonistas de la apropiación del mismo que mediante una praxis humana otorgarían al espacio construido carácter, significado social e identidad de lugar. Puesto que la imagen que “corporativamente se nos ha presentado como un campo idílico de felicidad, de amistad, de compartición, de comunicación incrementada hasta el infinito” con una neutralidad ideológica no es real (Martín Prada, 2008, p.79)

“lejos de ser configuraciones inocuas, cualquier estructura web –página, portal, plataforma, repositorio– constituye en sí misma una construcción intelectual y cultural. En cuanto tales, pues, vehiculan discursos vinculados a determinados posicionamientos ideológicos, ponen en funcionamiento determinadas estrategias comunicativas, atienden a criterios concretos y, en el caso que nos ocupa, desarrollan determinados «relatos» histórico artísticos –que expresan, a su vez, un modo particular de comprender el sentido de la historia del arte– y propenden determinadas maneras de conocer los hechos artístico-culturales.” (Rodríguez Ortega, 2011, p.18)

Scolari en Las leyes de la interfaz (2018), también concreta estas prácticas de no neutralidad cuando alude a que “las interfaces no son transparentes”

“las propuestas y contratos de interacción entre los seres humanos y la tecnología, que nunca son neutrales ni transparentes y que los usuarios pueden

## El museo como espacialidad de narraciones

aceptar o rechazar. Las interfaces tienen sus propias gramáticas de interacción que regulan los intercambios con los usuarios. Esta ley es fundamental para comprender la dinámica de la relación con la tecnología, que no es determinista en el sentido en que hacemos lo que la tecnología nos dice, sino que establecemos conversaciones con ella, aceptando o no sus propuestas, y precisamente esa conversación tiene lugar en el espacio interactivo de la interfaz.” (Albarello, 2018, p.244)

Es más, Scolari va más allá y “traza un panorama de las distintas relaciones que establecen los actores en el ecosistema de interfaces: exclusión, inclusión, convergencia, divergencia, sustitución y extensión/reducción” para terminar afirmando que el diseño y uso de una interfaz son prácticas políticas. De igual manera, Rodá (2010) lo materializa en una crítica que hace a la cultura museística entorno a los contextos TIC, a la que insta a “adquirir mentalidad 2.0 (de conversar, compartir, colaborar y co-crear con los usuarios, de producir no ya para sino con los usuarios)” pero para ello “se requiere un cambio organizativo no exento, como digo, de algunas resistencias internas.” (p.24) por ello Huerta citado por Soto (2015) reconoce la necesidad de crear un cruce de intereses entre instituciones museísticas y visitantes puesto que compartir intereses proporciona espacios de intercambios menos conflictivos y perdurables en el tiempo (Soto 2015, p.349).

En definitiva, como ya se expuso anteriormente, se trata también en el museo 2.0 de reconocer (negociar) a la inteligencia colectiva de Lévy como pilar para producir el espacio que ocupará éste y a la vez, desde la apropiación de desplazar (conflicto) el paradigma de experto, término acuñado por Walsh (2003) citado en Jenkins (2006, p.60) que se apoya en cuatro aspectos: un cuerpo de conocimiento definido y dominado por el sujeto, la distinción entre sujetos que saben y los que no saben, unos procesos de acceso y tratamiento de la información desde las disciplinas tradicionales y finalmente, una acreditación institucional.



**Figura 12.** El museo 2.0 como apropiación del museo virtual.

Fuente: Elaboración propia

Superado el paradigma del experto mediante la inteligencia colectiva que desarrolla un tipo de conocimientos abiertos e interdisciplinarios, ampliados horizontalmente (Cerezo, 2008; Fumero, 2008), asumiendo que cada individuo puede contribuir en algo desde afiliaciones voluntarias, temporales y estratégicas (O'Reilly, 2004; Freire, 2007) desde itinerarios no preestablecidos, de acceso opcional, exclusivo y personal; habitar desde la apropiación ese espacio con inteligencia colectiva será ante todo un acto de acción e



## El museo como espacialidad de narraciones

imaginación, pero sobretodo un acto creativo que el espacio virtual, el ciberespacio, posibilita. Emergen de este modo, nuevas formas de habitar que rompen con el modelo jerárquico y se concretan en formas heterárquicas que van más allá de “ver” o “apropiarse fotográficamente” (Magín y Nafría, 2016). De este modo, “el espacio virtual se convierte en un escenario para la especulación y la reflexión, para ensayar, deformar, envolver, dar forma y animar secuencias espaciales que, de otro modo, permanecerían como imágenes gráficas estáticas.” (Dollens, 2002, p.90). El concepto de heterarquía fue acuñado por primera vez en neurociencia en relación a las redes neuronales; posteriormente, desde otras disciplinas se aplicó para explicar distintos tipos de sistemas (biológicos, empresariales, de información, sociales). Algunos autores lo han contrapuesto al término de jerarquía, pero Bondarenko (2015, p.19) citada por Gallego et al. (2012) lo define como aquellos

“Sistemas que, aun ordenándose jerárquicamente (verticalmente) lo hacen de forma variable, de tal modo que un mismo elemento podría ocupar diferentes rangos dependiendo de las circunstancias. (...) y en oposición sitúa la "homoarquía", término que introduce para designar "la relación entre elementos cuando están ordenados rígidamente en un solo sentido. De tal modo que la jerarquía es un atributo de cualquier sistema social, no una forma de organización en sí misma, que puede encontrarse en diferentes sistemas de organización sociopolítica, tanto si son heterárquicos como homoárquicos.” (p.368)

La heterarquía, finalmente se ha asociado a tipos de organizaciones y concretamente, en la distribución del poder; Von Foerster (1997) habla de gobierno de otros o gobierno y de Kontopoulos (1993), de subsistemas de gobierno. El concepto que rompe con los tradicionales modelos clasificatorios rígidos y evolutivos se hace necesario para explicar la complejidad y abriendo un mundo de posibilidades que nos permite superar el espacio de lucha entre los de “arriba” y los de “abajo” en la cadena de mando y transitar hacia un contexto de creación que algunos autores han denominado como la transición de la metáfora de la pirámide que no deja conocer a los “otros” a la metáfora de la red que permite conectar con los “otros” (Perlo et al., 2012). A su vez, el modelo jerárquico en ningún caso pertenece a la naturaleza, sino que deviene de un esquema de categorización humano.

## El museo como espacialidad de narraciones

“Desde los albores de la biología organicista estas estructuras multinivel han sido denominadas jerarquías. No obstante, este término puede resultar bastante equivoco al derivarse de las jerarquías humanas, estructuras éstas bastante rígidas, de dominación y control, y muy distintas del orden multinivel hallado en la naturaleza. Es conveniente observar que el importante concepto de red -la trama de la vida- provee una nueva perspectiva sobre las denominadas jerarquías de la naturaleza.” (Capra, 2006, p.47-48)

Así pues, la naturaleza nos muestra un modelo de orden (Maturana, 1984) pero en estructura reticular que nos brinda la coexistencia entre jerarquías puesto que es flexible, se adapta y descentraliza el control posibilitando sistemas basados en la auto-eco-organización “propia de los seres vivos significa que la organización físico-cósmica del mundo exterior está inscrita en el interior de nuestra propia organización viviente.” (Morin, 1999, p.1). También según Minsky (1986) la mente humana se caracteriza por ser un sistema heterárquico por sus redes neurales y González (2009) afirma que también lo es ciberespacio pues “los sistemas digitales generan un nuevo territorio que debe ser colonizado.

Este territorio está conformado por objetos relacionados por infinitos vínculos. La forma topográfica no es lineal y secuencial, esta es multidireccional y multiradial.” (Giordano y Tosello, 1999, s.p); y esta no secuencialidad y no linealidad nos remite de nuevo al sistema rizomático (Deleuze y Guattari, 2004, p.12) al que ya habíamos aludido en relación a la teoría del conectivismo (Siemens, 2004) y que permite ubicarnos y concretar principios propios de los elementos del ambiente digital y su territorio: conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante, cartografía y calcomanía, que son a su vez los caracteres de esta estructura puesto que

“cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden. (...) En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas. (...). Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras (...) un rizoma no responde

## El museo como espacialidad de narraciones

a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda (...)" (Ibid., p.12-17)

El rizoma al igual que el ciberespacio es una compleja trama con estructura múltiple, pero sin centro, es el pantópicon de Novak (Magín y Nafría, 2016; Giordano y Tosello, 1999) que se constituye en "la condición de estar en todos los lugares a la vez como lo opuesto a ver todos los lugares desde un solo lugar." (Prada, 2003, s.p) que superaría la noción de panóptico de Bentham (1989) popularizado por Foucault

"se trata de un edificio circular, o más bien dos edificios encajados uno en otro. Los aposentos de los presos formarían el edificio de la circunferencia con una altura de seis pisos. Se les puede representar como celdas abiertas del lado interior, porque un enrejado de hierro poco macizo las expone por entero a la vista. [...] Una torre ocupa el centro: es la vivienda de los inspectores [...]. A su vez, la torre de inspección está circundada por una galería cubierta con una celosía transparente, la cual permite que la mirada del inspector penetre en el interior de las celdas y que le impide ser visto, de manera que con una ojeada ve la tercera parte de sus presos y, al moverse en un reducido espacio, puede ver a todos en un minuto." (Bentham citado por Beytía, 2017, p.186)

A diferencia del panóptico, el pantopicon no es una estructura con elementos fijos y responde a las demandas de la arquitectura líquida del nuevo espacio virtual, algorítmica, interactiva, cibernética e inestable (Rodríguez, 2004). Esta arquitectura digital que concretaría al museo 2.0 como lugar en el ciberespacio no pretende substituir a lo real, sino que sería a un nuevo espacio para un hombre nuevo puesto que según Walter Benjamin (Parente, 2005, p.77) si cada sociedad tiene sus tipos de máquinas, es porque ellas son el correlato de sus expresiones sociales capaces de hacerlas nacer y de servirles como verdaderos órganos de realidad naciente.

El ciberespacio y sus lugares no anularían el espacio físico, sino que el primero se constituirá en escenario social y de representación, en lugar de lugares (Lessig, 2009), donde existirá la confluencia de lugares físicos y lugares virtuales; Varnelis (2008)

## El museo como espacialidad de narraciones

expone que hay una superposición cotidiana del lugar físico con los lugares en la red, virtuales, pero no menos reales

“El ciberespacio o el espacio de información no significa una anulación del espacio, sino apenas la realización tecnológica del espacio topológico, del espacio de yuxtaposición de lo próximo, lo distante y lo simultáneo. Es decir, en el ciberespacio viviremos cada vez más el espacio como siendo espacio de las relaciones de vecindad, espacio de conexiones, heterotópico y pantópico.”  
(Parente, 2005, p.77)

Posibilitando expresar la complejidad de nuestro tiempo y transformando lo inmaterial en objetos de experiencia; realmente este planteamiento no es para nada disparatado si tenemos en cuenta que la mayoría de nuestras expresiones culturales persistentes a lo largo de generaciones todo y no ser materiales las utilizamos de un modo real; tal como dice Rivas (2008, p.242), nuestro mundo cultural es un mundo virtual.

“(...) junto a la tesis de la desmaterialización en el ciberespacio, estaría la de su rematerialización. Ésta es, nuevamente, un caso de integración entre lo virtual y lo real. Es cierto que lo digital significa en uno de sus sentidos que lo material se convierte en dato. Pero esto tiene unas posibilidades de reversión sobre lo real, ampliando nuestra visión de ello, haciendo visible lo invisible al ojo natural, pudiéndolo recombinar y construir de distintas formas. Éste ha sido el viejo sueño de la poesía y el arte. Por eso la creación visual es una creación artificial, fruto de la conjunción del arte de la técnica, en síntesis, de un ars, de un saber hacer.” (Molinuevo, 2004, p.117)

por tanto, esta arquitectura digital no solo será la herramienta para construir el espacio en el mundo virtual, ciberespacio; sino que será también un modo de construir espacio pues las lógicas de los espacios 2.0 transforman los conceptos de autoría, ya no es el discurso de uno a muchos sino de muchos a muchos (Scolari, 2008). En nuestro caso concreto, ya no es el discurso del museo a los usuarios sino el de los usuarios/museos a otros usuarios.

## El museo como espacialidad de narraciones

Tal como apuntaba Heidegger: construimos en tanto que habitamos y la esencia del habitar está en el dejar construir ¿Mediante qué prácticas los usuarios del museo virtual pueden habitarlo? y ¿Hasta qué punto la cultura museística de la institución puede permitir que los usuarios habiten el museo virtual para construir el museo 2.0?

Ambas cuestiones nos llevan a explorar en el siguiente apartado un marco relacional que pueda circunscribir ambas lógicas: la del usuario que quiere apropiarse del espacio del museo virtual y la de la institución museística que constreñida en unos valores, creencias, políticas, normas... dificulta el dejar habitar. Un hecho que según Rodríguez Ortega (2011)

“se encuentran en el origen mismo del museo como concepto y como institución. Es más, podríamos decir que la historia de los museos se puede explicar cómo la historia de una relación: la relación entre las instancias del poder (político, académico, cultural), que determinan lo que se ha de contar; el comisario que articula el relato; los artefactos artísticos y su disposición, que lo vehicula y los públicos, que lo receptionan, se lo apropian y lo refunden en el imaginario colectivo del conjunto social. El modo en el que se viabiliza esta relación conlleva un discurso que, indefectiblemente, es la expresión y el producto de unas determinadas estructuras de poder y de unas determinadas epistemes.” (p.16)

Y que en el contexto del museo virtual en el ciberespacio nos vendrá dado por la noción de “conectividad”, elemento identitario del museo virtual como ya apuntamos anteriormente y a la vez, la llave para el habitar museo virtual, apropiarse de su espacio y convertirlo en lugar, museo 2.0. Afirmamos esto porque según Freedman (2000), este elemento, la conectividad, situará el análisis y comunicación de la información del museo también en manos de los usuarios

“los medios digitales permiten a más y más público lograr niveles de participación y compromiso que históricamente estaban reservados a unos pocos; el público quiere jugar un papel en la co-creación de los contenidos y

## El museo como espacialidad de narraciones

ser participantes activos en la experiencia en el museo.” (Falk y Dierking, 2013, p.122).

Esto a su vez supone que el museo adopte un *modus operandi* nuevo; puesto que más que una implementación en el mismo de nuevas tecnologías, deberá estar atento a los procesos que se puedan desencadenar en este nuevo espacio,

“La autoridad institucional del museo y de su discurso permanecen en el espacio digital, pero ahora que el contexto de la web se ha convertido en un territorio de todos, los museos tienen que hacer convivir sus discursos y sus construcciones epistemológicas con otros agentes que operan libremente, con capacidad plena de autogestión y distribución, en este mismo contexto. Algunos de estos nuevos agentes proceden de la propia institución museística: son los comisarios y los conservadores (...) los más interesantes a mi modo de ver, proceden de otros territorios ajenos a la institución del museo.” (Rodríguez Ortiz, 2013, p.153)

De este modo, la incertidumbre y el “otro” se infiltra en el museo (García Canclini, 1997), ante ello Carr (2001, p.182) propone “ver el museo como trabajo abierto es reconocer que siempre es descubierto por sus usuarios en un estado inacabado, no muy diferente al de un laboratorio o un workshop (...)” hecho que le obligará a transitar desde un paradigma “lógico-científico” de la cultura tradicional de algunas instituciones museísticas a otro “narrativo” que surge de la experiencia de los visitantes, constituyendo al espacio del museo virtual en un espacio de conflicto, negociación y construcción de significados (Roberts, 1997)

“Los usuarios ya no quieren sólo consumir contenidos; al contrario, quieren participar en ellos, personalizarlos y compartir sus experiencias con otros. En el sector museístico, sin embargo, la asimilación [de esta opción] ha sido habitualmente baja. Existen algunas notables excepciones, por supuesto, pero las cuestiones clave todavía permanecen ahí. (...) El quid de la cuestión y una de las razones por la que la Web 2.0 ha sido difícil de asumir para las grandes organizaciones (incluidos los museos) es que todo lo relacionado con ella

## **El museo como espacialidad de narraciones**

significa poner a los usuarios y no a la organización en el centro de la ecuación. (...) Esta es una web donde los consumidores activos se convierten en productores públicos.” (Ellis y Kelly, 2007, s.p)

Este acontecer, donde el visitante/usuario se reconoce como productor, no es que sea exclusivo del museo 2.0 puesto que la museología crítica ya apuntaba a este modo de proceder y situaba al museo como categoría general en este nuevo escenario en el que según Rodríguez Ortiz (2013) “la incorporación del conocimiento social, amateur o no experto, presenta indudables posibilidades para la reconfiguración epistemológica de los museos: contribuye a disolver la idea de jerarquización epistémica, el punto de vista único y la unidireccionalidad de los discursos.” (p.154). Y aunque, la misma literatura al respecto nos alerta de una ambigüedad y de una utilización más instrumental que epistemológica de los espacios 2.0 de los museos tal como veremos en el próximo apartado sobre la evaluación de los mismos.

Desde esta investigación intentaremos proyectar en el siguiente apartado un marco para que las instituciones museísticas y “los otros” puedan concurrir con lógicas de participación social que se constituyan en realidad en un futuro, pues según Alan Kay, pionero en programación, citado por Moreno (2013) “la mejor forma de predecir el futuro es inventarlo (...) Es necesario inventar el futuro del museo e ir construyéndolo día a día tanto conceptual como tecnológicamente.” (p.122-123).

Partiendo de ello, en el siguiente punto articularemos una propuesta para lograr el alcance de la web 2.0 en el museo online para que este pueda constituirse en museo 2.0.

### 2.4 La educomunicación como ocupación espacial del museo virtual

#### 2.4.1 La comunicación como educación.

La virtualidad que la aparición de las TIC aporta al museo, dotan a este de conectividad y por tanto de interactividad. Pero esta última, no es exclusiva de la conectividad; y aunque desde nuestro contexto actual nos planteamos muchas veces la interactividad relacionada al mundo tecnológico actual y así mismo lo perpetúa la definición de la misma desde el ámbito de las tecnologías puesto que nos dice que “la interactividad es la relación entre la persona y el entorno digital definido por el hardware que conecta a los dos.” (Kerckhove, 1999, p.37).

Abellán-García Barrio (2003) apunta que el término interactividad era ya propio de las relaciones humanas concretándose en el plano físico del cara a cara y dando sentido de las situaciones sociales; puesto que se contiene en una idea de comunicación recíproca entre sujetos que se desarrolla mediante un proceso circular mediante el que el mensaje del emisor es un estímulo que produce una reacción al receptor (Rodrigo Alsina, 2001, p.167).

En esta investigación, optaremos pues por esta noción filosófica de la interactividad. De este modo, desarrollaremos una propuesta de cómo “habitar” y “dejar habitar” el ciberespacio; para construir en este, el museo 2.0. Esta partirá de ese encuentro entre usuario y las culturas museísticas, en el que el territorio del museo se constituye en espacio de conflicto, negociación y construcción de significados (Roberts, 1997); puesto que encontrarse “implica entreverar el propio ámbito de vida con el de otra realidad que reacciona activamente ante mi presencia [...] en el sentido creativo de intercambiar posibilidades de un orden u otro.” (López Quintás, 2002, p. 15). Esta capacidad del ser humano de interactuar en el mundo procede en dos sentidos, pues se actúa “sobre” el mundo, pero también se permite que este último actúe sobre uno mismo, y en dos contextos, en el mundo físico como tal y en el trato con otras personas

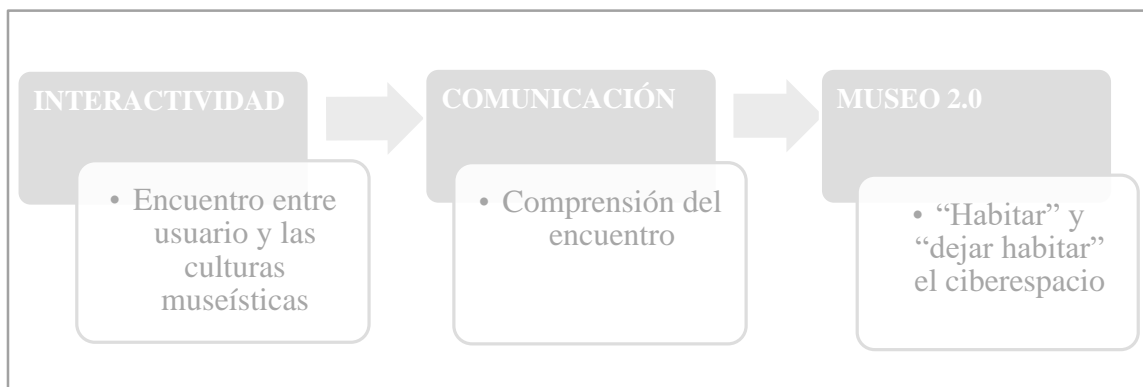
“La perfección del hombre, de la persona, no tan solo depende del uso de las cosas sino del trato con otras personas, porque no es tan solo un sujeto correlativo a un objeto, sino un yo correlativo de un tú” (Tomar, 1993, p.21)



la razón y el entendimiento humano posibilitan que el encuentro trascienda y

“Cuando el pensamiento (...) asume las condiciones de un encuentro efectivo, de una auténtica relación con el de afuera, afirma lo imprevisible o lo inesperado, se instala sobre un suelo movable que él no domina, y en él obtiene su necesidad. Pensar nace de un azar, pensar es siempre circunstancial, relativo a un acontecimiento que sobreviene en el pensamiento” (Zourabichvili, 2004, p.35)

según Lopez Quintás (2002, p.156) a este encuentro entre personas con intención de unirse, compartir conocimiento y buscar el bien propio y del otro debería llamársele comunicación, puesto que “la comunicación tiene que ser una interacción que tenga como finalidad que lo expresado sea comprendido por el otro, y que éste efectivamente comprenda lo que significan tanto la acción como su contenido expresivo.” (Martín Algarra, 2003, p. 56).



**Figura 13.** La interactividad y la comunicación como encuentro en el museo 2.0.

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, la interactividad cuando se concreta en el ámbito de las personas en una relación que comparte contenido cognoscitivo debe reconocerse como comunicación cuya finalidad es la comprensión de lo comunicado. Y esta comprensión va mucho más allá de “produce la superación de las diferencias que existen entre los seres humanos por su condición de individuos, produce la comunión y la integración social, supera el aislamiento (...)” (Martín Algarra, 2003, p.158). Esto nos permite la apertura a otras

## El museo como espacialidad de narraciones

formas de vida (Hoyos-Vásquez 1995, p.81) y se fija de este modo una doble dimensión en la comunicación, individual pero también social.

Así pues, la comunicación se constituye en un proceso de intercambio y de compartir experiencias, conocimientos, sentimientos... entre sujetos que establecen relaciones entre sí que les proporcionan pasar de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria (Kaplún, 2002, p.58), tornando el acto comunicativo en acción comunicativa, puesto que se establece un cierto modo de proceder dentro de la sociedad. Esto no será posible si no se “acepta el lugar común” (Hoyos-Vásquez, 1995) que lleva a los individuos del acto comunicativo a que el encuentro se convierta en una oportunidad para establecer relaciones de horizontalidad, de respeto, de colaboración y de solidaridad en espacios que invitan al crecimiento humano y a la construcción de conocimiento compartido (Vera y Fernández, 2016, p.38).



**Figura 14.** El acto comunicativo.

Fuente: Elaboración propia.

## El museo como espacialidad de narraciones

En el caso del museo, la comunicación no le es ajena “se conserva para comunicar, se investiga para comunicar, se exhibe para comunicar, se diseñan programas didácticos para comunicar y se realizan actividades paralelas para comunicar” (Díaz, 2008, p.137), pero recuperando la teorización del museo 2.0 expuesta en el punto anterior veíamos que a veces esta comunicación erigía al museo en espacio de conflicto y negociación en el ciberespacio en el que desarrollaba un proceso de interactividad entre los actores.



**Figura 15.** La interfaz como espacio de conflicto y negociación.

Fuente: Elaboración propia.

De alcanzar la calidad de acto comunicativo esta comprensión de la interacción, entre usuarios del espacio virtual museístico y la institución del mismo, se posibilitaría la construcción de espacios mediados por relaciones de horizontalidad, de respeto, de colaboración y de solidaridad.

Y apropiándonos del discurso de Dewey y Freire citados por Maturana (2002, p.205), si la comunicación, entendida así, es en sí misma educación, puesto que

“Participar en el devenir de la construcción social de la realidad es, básicamente, comunicarse, acceder en la relación viva con otros a una

## El museo como espacialidad de narraciones

comprensión amplia que permita reflexionar sobre la experiencia social, pensarla críticamente, dialogar sobre los problemas y las respuestas posibles, discutir, disentir, ponerse de acuerdo y finalmente actuar de acuerdo con propósitos cuyos efectos serán evaluados conforme a normas y principios universales.”

Entendida de este modo la comunicación, nos facilita aún más nuestro tránsito hacia el museo. Comunicación y educación, son dos funciones básicas de la institución museística (Correa y Jiménez, 2011). De este modo, los museos y también el museo en la red podrían potenciar sus prácticas comunicativas a favor de su función educativa (Moutinho, 2012) que queda concretada en el contexto museístico por multitud de investigaciones (Allen, 2004; Anderson, Gray y Chadwick, 2003; Ardito et al., 2018; Cox-Petersen et al., 2003; Cui et al., 2017; Dierking et al., 2003; Pallud, 2017; Sung et al., 2010). En nuestra investigación, esto nos ayuda a problematizar en torno a la construcción del museo 2.0 en el ciberespacio poniendo de manifiesto las siguientes cuestiones:

- ¿Si los individuos mediante esta noción de comunicación son capaces de apropiarse del espacio donde se comunican y transformarlo, acaso esto no responde al “habitar” del usuario del museo virtual?,
- ¿Si la participación es intrínseca a todo acto de comunicación dada la horizontalidad, el respeto y la colaboración en las relaciones, no correspondería eso al “dejar habitar” de las culturas museísticas para transformar el ciberespacio del museo en espacio social y constituir el museo 2.0?
- Pero más aún, si pensar así la comunicación es vincularla a la educación , ¿No debería ser propia dicha noción de comunicación de cualquier iniciativa museológica teniendo en cuenta que educación y comunicación son dimensiones intrínsecas del museo tal como ya expusimos en las nociones más primitivas de museo o en las posteriores conceptualizaciones del ICOM?.

## El museo como espacialidad de narraciones

- Y finalmente dicho todo esto, ¿la comunicación concebida desde estas premisas no es la puerta a la tan anhelada construcción del conocimiento colectivo mediante la inteligencia colectiva que propugna la idiosincrasia 2.0?

La comunicación concebida en el plano que hemos expuesto, interacción entre usuarios y culturas museística, no responde a una cuestión tecnológica sino a una coyuntura metodológica, pedagógica e ideológica (Aparici, 2010, p.13). Y aunque la tecnología digital y concretamente la web 2.0 centro de análisis de esta tesis, posibilita a los participantes en el ciberespacio establecer relaciones entre iguales mediante una interacción constante; dicho contexto podría ser propio también de otros escenarios puesto que tal y como hemos argumentado anteriormente.

Este hecho nos exhorta desde esta tesis a buscar qué estrategia metodológica respondería a poder comunicarnos en los términos expuestos anteriormente, pero a la vez respondiendo a las vicisitudes del momento.

“En la actual sociedad globalizada y dominada por el uso masivo de la tecnología y el acceso a Internet, la educomunicación adquiere un papel relevante y necesario en la configuración de una ciudadanía crítica, como promotora, por tanto, de la participación social y del empoderamiento de los ciudadanos.” (Buckingham, 2011; Nupairo, 2016 citados por García-Ruiz, Pérez-Escoda, Aguaded, 2017, p. 235)

De este modo pues, desde esta investigación apostamos por la práctica educomunicativa porque, aunque fundamenta su razón en el campo de la pedagogía, pensamos que encuentra muchos puntos en común con toda la teorización que precede a este apartado sobre construcción social del espacio del museo 2.0; y nos permitirá tal como mostraremos a continuación dotar de estrategias para el “habitar” y dejar habitar del espacio museístico cibernético.



**Figura 16.** La educomunicación como estrategia.

Fuente: Elaboración propia.

#### **2.4.2 La educomunicación como estrategia metodológica.**

La educomunicación concretada en el campo interdisciplinar y transdisciplinar de la educación y de la comunicación cuenta con referentes teóricos como Celéstin Freinet, Paulo Freire o Mario Kaplún. Y

“tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación, redes de interlocutores, próximos o distantes, para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas.” (Kaplún, 1998, p.244).

## El museo como espacialidad de narraciones

Hacemos nuestra esta definición más pedagógica para adaptarla a nuestra estrategia metodológica para alcanzar la comunicación en el encuentro entre usuarios y culturas museísticas en el ciberespacio, delimitándolo dentro del llamado acto de comunicación dialógico.

“Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en “seres para otro”.” (Freire, 1973, p.45-46)

este tipo de relaciones horizontales solo serán posibles si está presente en el acto educ comunicativo el concepto de participación (Vera y Fernández, 2016, p.44); según Claes y Deltell (2014, p.597) “para la consolidación de un museo social no sólo es importante el número de seguidores, sino la participación de éstos”.

De no ser así y como nos muestra la literatura, la práctica dialógica en museos busca más comunicar mensajes y relega en último término la información científica con la posible banalización tanto del acto comunicativo, del contenido como del uso de la tecnología (Roca et al., 2010, p.92), pues “para lograr un compromiso significativo del público necesitamos cruzar ideas entre disciplinas, plantear preguntas y exponer nuestro proceso cognitivo, porque el aprendizaje participativo y relacional proporciona una base de conocimiento que nos permite avanzar y profundizar (...).” (Ruiz Torres y Fernández Moreno, 2013, p.169).

De este modo debemos entender la participación como “la iniciativa en donde se tiene voz en las decisiones y se construye colectivamente el conocimiento y la comunicación como esa interacción horizontal, recíproca, tolerante.” (Kaplún, 1998, p.47); y sustentada en modelos autogestores que potencien la participación activa puesto que

“no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando

## El museo como espacialidad de narraciones

respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha.” (Ibid.)

Tal como presenta la siguiente tabla, la práctica educomunicativa encuentra su réplica metodológica en la creación del museo 2.0

<b>ACTO EDUCOMUNICATIVO</b> = <b>COMUNICACIÓN DIALÓGICA</b>	<b>ENCUENTRO ENTRE USUARIOS Y CULTURAS MUSEÍSTICAS</b>
Participación (voz)	<b>HABITAR DE LOS USUARIOS:</b> crean, contribuyen, comparten, discuten, redistribuyen, interactúan y socializan entre ellos y en torno al contenido expositivo y museístico. (Zepeda, 2018, s.p)
Interacción horizontal, recíproca, tolerante	<b>“DEJAR HABITAR” DE LA CULTURA MUSEÍSTICA:</b> negociación del saber y el significado entre profesionales, forjadores de las culturas del museo, y los visitantes, que en este caso no solamente los reciben, sino que forman parte de este proceso de construcción de significado.” (Padró, 2003, p.59).
Modelos autogestores	<b>APROPIACIÓN:</b> “hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio.” (Lefebvre,1975, p.210).  <b>LUGAR: MUSEO 2.0:</b> “espacios donde el encuentro, el intercambio solidario, la construcción de significados colaborativos y la cooperación se hacen posibles aportando elementos y posibilidades de estructuración social, creación de comunidades sociales y desarrollo de redes de sostenibilidad.” (Viché, 2013, p.68)

**Figura 17.** La educomunicación como réplica metodológica al museo 2.0.

Fuente: Elaboración propia.

Promover prácticas educomunicativas que desarrollen modelos autogestores, a la vez que invita al usuario a

“a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Morin se refiere al “conocimiento del conocimiento”, que conlleva la integración del conociente en su conocimiento. En su opinión “es un deber



## **El museo como espacialidad de narraciones**

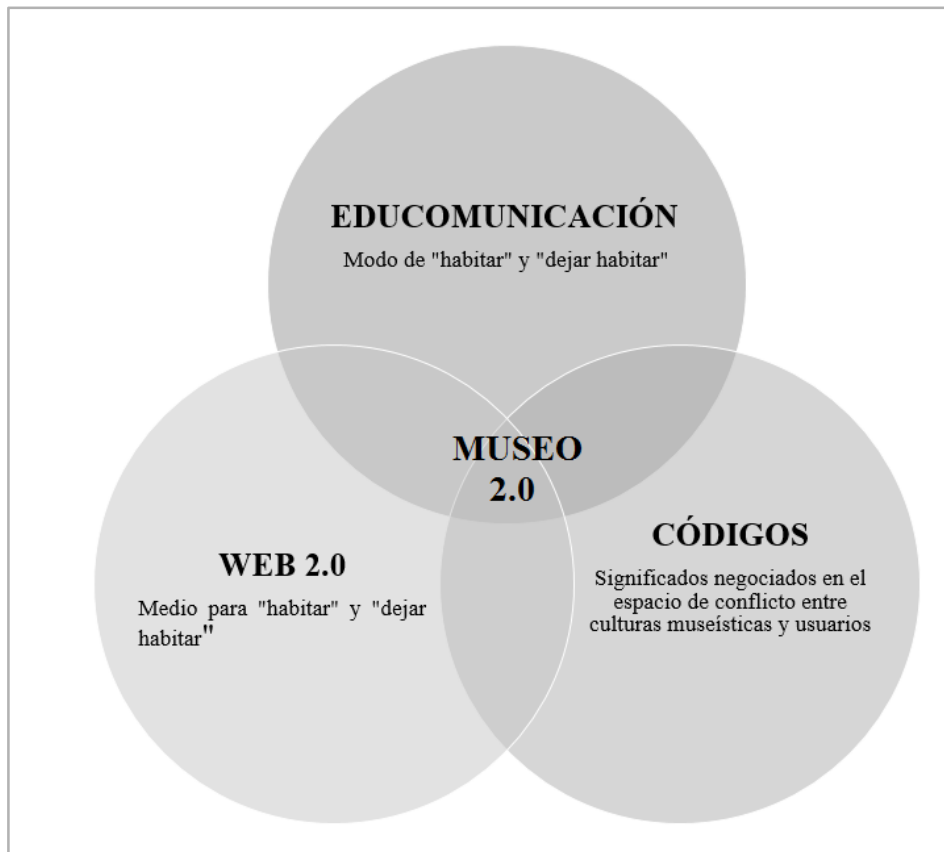
capital de la educación armar a todos para el combate vital a favor de la lucidez”.” (Morin, 1999; p.42 y 21 citado por García Matilla, 2006, p.107)

y posibilita a los participantes del acto educomunicativo, usuarios e institución museística, “poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación.” (García Matilla citado por García Matilla, 2006, p.107) y alcanzar la finalidad de la educomunicación:

“la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo.” (Barbas Coslado, 2012, p.165)

No podemos eludir que estas tres dimensiones concretadas dentro de la finalidad de la educomunicación nos evocan a las herramientas y funcionalidades de la web 2.0 concretadas anteriormente e investigación.

Este hecho no hace más que validar nuestra opción metodológica para habitar el ciberespacio del museo y convertirlo en museo 2.0 mediante una apropiación; puesto que el modo, la educomunicación, comparte la naturaleza colaborativa y participativa, así como la posibilidad creadora y transformadora del medio, la web 2.0. Pero, además, la misma finalidad de la educomunicación propuesta por Barbas Coslado alude a unos códigos que como veremos a continuación bien podrían remitir a las negociaciones entre usuarios y las culturas museísticas.



**Figura 18.** La educomunicación como ocupación espacial del museo virtual.

Fuente: Elaboración propia

Pasemos pues a continuación a detallar cada uno de los elementos que configuran la definición de la finalidad del proceso educomunicativo y a la vez contextualizar dicha práctica en el contexto museístico.

Para ello nos ayudaremos de la siguiente tabla que responde a una comparativa entre las dimensiones de la educomunicación y los espacios sociales 2.0 y de este modo visibilizar los puntos comunes entre ambas propuestas, metodología y medio.

Tabla 3.

Comparativa entre las dimensiones de la educomunicación y la web 2.0.

Naturaleza colaborativa y participativa	Dimensiones de la EDUCOMUNICACIÓN (Barbas Coslado, 2012, p.165)	Dimensiones de la WEB 2.0 (Mcgee y Díaz, 2007 en Almenara et al. 2009, p. 21)	
		FUNCIÓN	HERRAMIENTA
	El diálogo posibilita el intercambio entre los participantes activos en el proceso educomunicativo.	<b>Comunicación:</b> Para compartir ideas e información.	Blogs, Audioblogs, Videoblogs, Mensajes instantáneos, Podcasts, Webcams.
		<b>Colaboración:</b> Trabajar con otras personas, por un objetivo específico, en un espacio de trabajo compartido	De edición y de escritura, Comunidades virtuales de práctica, Wikis.
		<b>Interacción:</b> Para intercambio de información, ideas, recursos, materiales.	Objetos de aprendizaje, Marcadores sociales, Comunidades virtuales de práctica, Mundos virtuales de aprendizaje
		<b>Documentación:</b> Para recolectar o presentar evidencia de experiencias, producciones, líneas de pensamiento en el tiempo, etc.	Blogs, Videoblogs, Portafolios electrónicos
<b>Creación:</b> Para crear algo nuevo que puede ser visto y/o usado por otros.		Aplicaciones web híbridas, Comunidades virtuales de práctica, Mundos virtuales de aprendizaje.	
<b><i>Posibilidades creativas y transformadoras</i></b>			
El conocimiento en el acto educomunicativo no es algo dado o transmitido sino algo creado entre los participantes.			

Fuente: Elaboración propia

El punto de partida al análisis comparativo de ambas estructuras lo encontramos en el acto dialógico que constituye toda práctica educomunicativa. De acuerdo con la dialéctica de Sócrates, el diálogo como motor del pensamiento, requiere de más que una simple

## El museo como espacialidad de narraciones

conversación; necesita de la escucha activa del otro para no solo comprender las ideas propuestas sino poder generar de nuevas y proponer alternativas. Este diálogo necesita del otro, de no existir este estaríamos ante un acto meramente informativo que por sí solo no se constituye en acto comunicativo (Sarramona, 1988). En el caso de los museos, para que exista una práctica educomunicativa es necesario que los miembros de los museos y los usuarios del mismo se constituyan en

“en un diálogo auténtico existe la posibilidad de que la nueva forma de mente consensual sea un instrumento más poderoso de lo que puede serlo la mente individual, ya que la primera lleva consigo un rico orden creativo entre lo individual y lo social” (Bohm y Peat 1988, p.273 citados por Barbas Coslado 2012, p.166)

que solo será posible si se constituye en relaciones horizontales que implicarían ni más ni menos la participación activa de quienes participan en el diálogo. Como podemos ver en el cuadro, la web 2.0 puede posibilitar dicho proceso, pues cuenta con una cantidad sin fin de herramientas (Blogs, Audioblogs, Videoblogs, Mensajes instantáneos, Podcasts, Webcams, De edición y de escritura, Comunidades virtuales de práctica, Wikis...) que a su vez pueden responder a multitud de funciones (de comunicación, de colaboración, de interacción, de documentación...) y en todas ellas, el acto dialógico debería estar presente si se aspira a que respondan a actos educomunicativos. De este modo, los espacios web 2.0 de los museos cuentan pues con esta infraestructura para poder desarrollar en ese espacio “para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación.” (Kaplún, 1998, p.53). Pero como hemos expuesto a lo largo de todo el documento la tecnología es una herramienta que per se no desarrolla todo su potencial y necesita de un modo, de una metodología. Y es en la naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación donde de aplicarse la misma las intervenciones de los participantes, miembros de los museos y usuarios, se llevarían a cabo en un plano simétrico y de igualdad y poder desarrollar así un modelo con dinámicas colaborativas para la consecución de unos fines comunes que nos llevarían incluso a procesos creativos y de transformación puesto que

“el proceso educomunicativo es el medio a través del cual hombres y mujeres, a la vez que aprenden, recrean y transforman la realidad en la que están

## **El museo como espacialidad de narraciones**

inmersos, porque «la persona humana está dotada de la acción, por tanto, es agente-actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive (Ferrada y Flecha, 2008: 46). La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y recreativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad.» (Barbas Coslado 2012, p. 166-167)

Este proceso metodológico, el método, debería llevarse a cabo con mucha cautela y ser interrogado a lo largo de todo su transcurso puesto que tal como afirma Morin no existe un método hecho a medida que pueda responder a la complejidad de nuestro mundo actual; el método debe nacer cuando se aborda una realidad y completarse a lo largo del proceso. Este mismo autor apuesta por un método complejo que prefiere la estrategia frente de la aplicación de programas puesto que

“El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde que haya modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino.” (Morin, 1999, p. 48-49)

En el caso de la educomunicación, tampoco deberíamos establecer un método, sino que cada situación, cada espacio 2.0 de cada museo, es particular; puesto que, si pasamos esto en alto, estaríamos instrumentalizando a la metodología educomunicativa y forzando a una pseudo participación que se desarrollaría en un modelo educomunicativo con

“objetivos previos, unas recompensas, un control de la producción y una división de tareas donde cada individuo es responsable sólo de una parte. En este tipo de prácticas no se promueve el aprendizaje colaborativo dialógico, ni la creatividad, ni la inteligencia colectiva; se ignora la dimensión ética y

## **El museo como espacialidad de narraciones**

social que debería tener cualquier proceso educativo; y, se fomentan valores de corte competitivo e individualista.” (Barbas Coslado 2012, p. 166)

Es por tanto más importante fijar los términos metodológicos para alcanzar el modelo de dialógico, de participación y autogestión del modelo educomunicativo (Aparici, 2010) que el mismo programa en sí. Para posibilitar que

“permitir acceder a un conocimiento pertinente que permitiera alcanzar un conocimiento de los problemas claves del mundo, explicar y hacer visibles conceptos como el contexto, lo global, lo multidimensional o lo complejo, fomentando una inteligencia general que despierte la curiosidad intelectual y la necesidad de hacer preguntas.” (García Matilla, 2002, p.1)

Esto respondería en el caso de nuestra investigación al concepto de “cómo habitar” por parte de los usuarios y de “cómo dejar habitar” por parte de las culturas museísticas el espacio de museo en el ciberespacio; y se concretaría en los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo. Los medios, en nuestro caso la tecnología de las web 2.0, no son realmente lo que nos interesa en tanto que se constituyen en los canales de mediación o intermediación y podrían variar según los objetivos, los recursos o las infraestructuras disponibles; lo que realmente debe requerir de nuestra atención es los códigos del acto educomunicativo; esto es, los significados culturales compartidos por los participantes durante el mismo.

“Los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. Así como reclaman justicia, igualdad, e derecho a la salud, el derecho a la educación, etc., reclaman también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación.” (Kaplún, 1998, p.63)

Para que ello pueda llevarse a cabo hace falta que se dé una transmisión para que la persona que recibe el mensaje pueda decodificarlo

## El museo como espacialidad de narraciones

“Si el emisor utiliza términos incomprensibles para el receptor hay un ruido que se interpone entre emisor y receptor y que dificulta la comprensión del mensaje; en una fotografía tomada con deficientes condiciones de iluminación hay un ruido que no permite ver con claridad lo que el fotógrafo quiso captar. También el exceso de elementos en una fotografía, por ejemplo, puede constituir un obstáculo para ver-leer esta imagen.” (Aparici y García Matilla, 2008, p.51)

Esta interacción que se da entre emisor y receptor, debe ser entendida entorno a la noción de encuentro a la que ya hicimos mención anteriormente. Nos interesa señalar esto porque la utilidad del mensaje no responderá tanto a que el emisor sepa formularlo o lo emita por el medio concreto como de que sepa “convivir con el otro”, “pensar en el otro) y aún más sepa “partir del otro” (Kaplún, 2002): el receptor del mensaje; esto significa que “los saberes y las perspectivas del otro cuentan, en este sentido, con un considerable nivel de utilidad en el proceso educativo. Son los verdaderos datos duros de los cuales se parte. (Gall, 2005, pp.4-5).

**Tabla 4.**

*Términos metodológicos del modelo educomunicativo: dialógico de participación y de autogestión para concretar el museo 2.0 en el ciberespacio.*

	<b>PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA EN EL CIBERESPACIO</b>	<b>MUSEO EN EL CIBERESPACIO</b>
<b>MEDIOS</b>	Espacios sociales 2.0	“cómo habitar”  y
<b>CÓDIGOS</b>	Encuentro: “convivir con el otro”, “pensar en el otro) y aún más sepa “partir del otro” (Kaplún, 2002):	“cómo dejar habitar”

Fuente: Elaboración propia.

## **El museo como espacialidad de narraciones**

Reconocer al otro en el diálogo obliga a que el emisor reflexione sobre sus códigos experienciales, culturales e ideológicos.

“Los "códigos experienciales" tienen que ver con las vivencias de aquellos con los que queremos comunicarnos, con los conocimientos que adquieren en sus prácticas cotidianas. Los "códigos culturales" tienen que ver con la dimensión histórica, con ese entramado invisible pero presente que hace que una comunidad sea lo que es y no otra cosa, su historia, sus espacios, sus mitos, sus leyendas, sus héroes anónimos, sus ídolos artísticos, etc. El color de la vida, en fin. Por último, los "códigos ideológicos" podemos entenderlos como formas de ver el mundo, de construirse el mundo para el entendimiento.” (Ibíd., 2005, p. 6)

Códigos que también poseerá el receptor. Tener en cuenta ambos códigos por parte del emisor supone que este está dispuesto a generar diálogo para establecer puntos de encuentro, convergencias, comprensión mutua, pero por encima de todo, esa actitud del emisor posibilita que la naturaleza creadora y transformadora del acto educomunicativo pueda llevarse a cabo, pues en este contexto pueden acontecer reconceptualizaciones y nuevas perspectivas que puedan transformar la realidad. Si pasamos este modelo al contexto museístico esto nos ayuda a insinuar posibles prácticas de creación entre la institución museística y los usuarios del museo en la red.

### **2.4.3 Repensando la participación como co-creación.**

Si la verdadera comunicación no empieza hablando sino escuchando (Kaplún, 2002) “las visiones del otro que señalan los posibles caminos y orientan las tácticas y delimitan las estrategias a seguir.” (Ibíd., 2005, p.4); nos lleva a reafirmarnos en que confeccionar un método o programa alrededor de la metodología educomunicativa sería totalmente incoherente con la naturaleza de la misma. Puesto que, en cada situación educomunicativa, el emisor tendrá delante a un receptor diferente y deberá hacer uso de la estrategia para ir confeccionando el proceso educomunicativo. Pero esto que parece tan sumamente viable vuelve a adquirir matices de “conflictividad”; así pues, Foucault (1988) arguye que



## El museo como espacialidad de narraciones

“Disponemos de los medios técnicos; existe una infinidad de cosas por saber; existe la gente capaz de hacer un trabajo así. De modo que, ¿cuál es el problema? No es nada del otro mundo: los canales de comunicación son demasiado estrechos, casi monopolios, e inadecuados. No debemos adoptar la actitud proteccionista de `detener' la información mala para que no invada y ahogue a la información `buena'. En lugar de eso, debemos hacer que aumenten las posibilidades de desplazamiento, ya sea hacia delante o hacia atrás.” (Foucault, 1988, p.328)

En ese desplazamiento foucaniano, la misma práctica educomunicativo, estrategia alrededor de la que en esta investigación hemos teorizado el modo de ocupar es espacio cibernético del museo, reconoce

“la tensión (la pelea) que se configura entre lo instituido y lo instituyente, entre lo establecido y lo que nace como continua capacidad de creación, entre los productos de la historia y las promesas de futuro que les dan identidad a las prácticas de comunicación-educación (Kaplún citado por Gall, 2005, p.4).”

Esto, nos alerta de nuevo, como ya constatamos en esta tesis que los encuentros y su comprensión no son una mera aplicación metodológica, sino que necesitan de un cambio paradigmático. En este caso concreto, en las estructuras tradicionales de las instituciones museísticas y/o de los propios individuos que participan en el encuentro que se constituirá en

“prácticas de antagonismo y resistencia a las tradicionales maneras de concebir la comunicación y la educación. Por un lado, como negativa a ligar la comunicación a lo que imponen las matrices culturales vinculadas a las producciones de los grandes medios masivos (que concibe a la sociedad como un conjunto de individuos aislados, manipulables, consumistas, movidos por intereses egoístas, pragmáticos, etc.) y por otro como oposición a los esquemas pedagógicos que se imparten a través de las instituciones

## El museo como espacialidad de narraciones

educativas oficiales (Las escuelas, las universidades tanto públicas como privadas).” (Gall, 2005, p.1)

Pero en el caso de la educomunicación, como apunta Marta-Lazo (2018), está en su modo de hacer

“permite la sustitución del paradigma de la “transmisión” por el de la “mediación”, se trata de pensar en la reapropiación de los conocimientos, reflexionando sobre las interpretaciones de modo relacional, poniendo énfasis en el proceso y centrándose en la persona, como planteaba Freire (1969), en su propuesta de una “pedagogía del oprimido”, teniendo en cuenta la necesaria participación activa del sujeto en una sociedad democrática.” (párraf.5)

Y aunque Aparici (2010, p.18) afirma que “los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación basados en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica han sobrevivido a los cambios tecnológicos”; la revisión bibliográfica nos alerta de una actualización del concepto de educomunicación entorno a la tecnología que nos parece ya no solo pertinente sino necesario visibilizarla por el objeto de nuestra investigación. Puesto que desde el concepto del Factor Relacional que ya mencionamos anteriormente en nuestra investigación, Marta-Lazo (2016) lleva a cabo una nueva teorización y observa que el

“concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debe ser revisado desde la consideración humana y relacional, es decir, trascendiendo el concepto instrumentalista, evolucionando desde lo unidireccional a lo múltiple y diverso, de lo vertical a lo horizontal, de la enseñanza reglada y aprendizaje formal a la Educación No Formal y el aprendizaje ubicuo. Avanzando desde un concepto elitista de la escuela a una enseñanza a través de prácticas colaborativas sociales y culturales. En este sentido, se apuesta por la inclusión de esa “R”, esencia del Factor Relacional, aplicada en el término TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012), acrónimo de Tecnologías para la Relación, Información y Comunicación, un

## El museo como espacialidad de narraciones

concepto directamente relacionado con la convergencia mediática.” (Gabelas-Barroso, González Aldea y Marta-Lazo, 2015, p.308)

El desarrollo de este concepto se lleva a cabo desde dos planos, el propiamente relacional que nos remite a las habilidades psicosociales; pero también en un plano sináptico que respondería al modo operandi de los procesos de aprendizaje (Gabelas et al., 2015: 24).



**Figura 19.** La educomunicación como ocupación del museo online.

Fuente: Elaboración propia.

Y en el caso de procesos educomunicativos proyectados en el ciberespacio esto

“conlleva considerar al internauta en todas sus dimensiones: desarrollar su pensamiento crítico, potenciar su capacidad sináptica para hacer conexiones, favorecer su libertad para expresarse con un nuevo lenguaje diseñando contenidos significativos para esa persona y para que sean compartidos, promover la interacción e involucrar la inteligencia emocional, así como potenciar el intercambio de ideas y las conexiones en red. Observamos que implica también cambios profundos en el modo de gestionar, crear, interaccionar y distribuir la información. Lo relacional se centra en modelos basados en la participación, la colaboración creativa y la interacción en entornos virtuales. Internet y las redes sociales ponen a disposición códigos y

## **El museo como espacialidad de narraciones**

canales que permiten innovar en el modo de comunicarnos.” (Marfil-Carmona et. Al, 2015, p.36-37)

El factor relacional propio de las TIC usadas entorno de actos educomunicativos en el museo del ciberespacio facilitaría el diálogo, la participación y la autogestión para alcanzar la apropiación del ciberespacio y ya no solo como conflicto entre culturas institucionales y los propios códigos experienciales, culturales e ideológicos de los usuarios; sino que mediante el Factor Relacional se posibilita “la creación horizontal de narrativas” (Marta.Lazo, 2016, p.306). Resulta casi imposible no referenciar aquí al museo puesto este es un espacio de narrativa factual (Gifreu-Castells, 2017) ya que “parte de la realidad y de una supuesta veracidad de los hechos acontecidos para explicar historias.” (p. 8) y

“se reelabora con cada colaboración o participación de las audiencias, lo que genera un entorno participativo y de mutación constante en el tono y el contenido de lo que se cuenta en torno a la realidad existente con las técnicas y herramientas de la ficción.” (Escandón-Montenegro, 2019, p.59)

Este nuevo modo de entender la narrativa en el museo cambia el orden tradicional de generación del conocimiento en el que era la institución museística experta la que creaba un relato que transmitía a unos usuarios receptores. En el caso del museo en el ciberespacio mediante la interactividad, la interacción y la accesibilidad que le son propias (Moreno-Sánchez, 2015)

“pues la interactividad está relacionada con la intermediación tecnológica mientras que la interacción es presencia física y relacionamiento social entre individuos; la accesibilidad es la forma cómo todas las personas sin distinción de limitaciones o capacidades diferentes pueden acceder a los contenidos.” (Barinaga, Moreno, Navarro Newball, 2017, p.104)

Permiten a la museística explorar “estrategias colaborativas y participativas.” (Gifreu-Castells, 2017, p.10) usando plataformas tecnológicas para cambiar la tradicional mediación social de la institución y crear un universo expandido del imaginario

## El museo como espacialidad de narraciones

patrimonial que reclama una co-creación de contenidos conjuntamente con los usuarios (Martín Serrano, 2008). La clave para hacer esto efectivo según Barinaga, Moreno, Navarro Newball (2017) es reconocer al museo en la red como un lugar más allá de

“una simple página web equivalente a un catálogo virtual (...) es fundamental que el grado de participación vaya más allá de la pura selección, como si de un índice se tratase, y puedan realizarse transformaciones en el relato e, incluso, construcciones y reconstrucciones.” (p.113)

El “museo participativo” (Simon, 2010) “en el que los visitantes crean, contribuyen, comparten, discuten, redistribuyen, interactúan y socializan entre ellos y en torno al contenido expositivo y museístico” (Zepeda, 2018, s.p) responde al paradigma co-creativo (Falk y Dierking, 2016:307) “procesos de para la creación de algo nuevo; conocimiento y significado co-creado.” (Cuenca-Amigo y Zabala-Inchaurraga, 2018, p.125) mediante comunidades en línea (Vázquez Atochero, 2014, p. 34), entendidas estas

“primero, como espacio en donde los miembros mantienen contacto y realizan sus interacciones sociales; segundo, como símbolo, ya que los miembros se identifican y sienten pertenencia a la comunidad; y, tercero, como virtualidad, en donde la plataforma informática y sus condiciones, limitantes y beneficios organiza la forma de relacionamiento digital, más no el funcionamiento como red, que tiene sus propias reglas a partir de su configuración y entramado social interno.” (Escandón-Montenegro, 2019, p.60)

Generar contenidos participativos y expandidos que el contexto digital permite crear desde la interacción y la interactividad posibilita crear un universo narrativo más allá de los propios relatos de la institución museística (Martín Serrano, 2008) pero deben desarrollar una “una correcta actitud interactiva” (Osuna, 2011, p.144) de no ser así quedarán sumidos en un sistema media-céntrico que desaprovechara el poder de innovación de la red (Alves, entrevista, 5 de junio de 2010) y si no muta para adaptarse a su entorno el museo en el ciberespacio está condenado a la extinción (Scolari, 2018. p. 107). Y aunque el desfase entre la capacidad tecnológica y la cultura política es enorme

## El museo como espacialidad de narraciones

(Castells, 2005), desde esta investigación retomamos la propuesta de Lefebvre (1991) entorno a la “construcción contemporánea” del ciberespacio

“nos encontramos ante una especie de mutación del propio espacio construido. De aquí colijo que nosotros, los sujetos humanos que ocupamos este nuevo espacio, no hemos mantenido el ritmo de esta evolución; se ha producido una mutación del objeto, sin que hasta el momento haya ocurrido una mutación equivalente del sujeto.” (p.66)

Y desde este punto, teorizar entorno a aspectos filosóficos, sociales, tecnológicos y culturales para concretar un museo 2.0 construido en el ciberespacio, reticular, heterotópico, panóptico y posibilitador.

<b>EL MUSEO 2.0 COMO ESPACIO SOCIAL</b>	<b>EL MUSEO 2.0 COMO PROCESO DE CO-CREACIÓN</b>
<p><b>HABITAR DE LOS USUARIOS:</b> crean, contribuyen, comparten, discuten, redistribuyen, interactúan y socializan entre ellos y en torno al contenido expositivo y museístico. (Zepeda, 2018, s.p)</p>	<p style="text-align: center;">Interacción</p> <p style="text-align: center;">Interactividad</p> <p style="text-align: center;">accesibilidad</p>
<p><b>“DEJAR HABITAR” DE LA CULTURA MUSEÍSTICA:</b> negociación del saber y el significado entre profesionales, forjadores de las culturas del museo, y los visitantes, que en este caso no solamente los reciben, sino que forman parte de este proceso de construcción de significado.” (Padró, 2003, p.59).</p>	<p style="text-align: center;">Práctica educomunicativa (pensar estrategias colaborativas y participativas)</p>
<p><b>APROPIACIÓN:</b> “hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio.” (Lefebvre,1975, p.210).</p>	<p style="text-align: center;">Narrativas</p>
<p><b>LUGAR: MUSEO 2.0:</b> “espacios donde el encuentro, el intercambio solidario, la construcción de significados colaborativos y la cooperación se hacen posibles aportando elementos y posibilidades de estructuración social, creación de comunidades sociales y desarrollo de redes de sostenibilidad.” (Viché, 2013, p.68)</p>	<p style="text-align: center;">Comunidades en línea</p>

**Figura 20.** El paradigma co-creativo como desarrollo del museo 2.0.

Fuente: Elaboración propia.

## El museo como espacialidad de narraciones

Este museo 2.0 nos permite repensar los roles y reflexionar sobre su organización

“En un mundo marcado por profundos cambios en las formas de producir, distribuir y consumir el conocimiento, la comparación con otros procesos del pasado, como el descubrimiento de la escritura o la invención de la imprenta de tipos móviles, tiene mucho que aportar. Algunos investigadores de las ciberculturas como mínimo equiparan la actual transformación tecnocultural que vive nuestra sociedad con el descubrimiento de la imprenta en el siglo XV [...]. La gran diferencia se encuentra en que los efectos de la imprenta al principio solo fueron experimentados por las élites intelectuales y tardaron al menos cuatro siglos en llegar a las capas profundas de la sociedad.” (Scolari, 2015, p. 31)

No se trata de que las instituciones museísticas pierdan su estatus pues “la web social no presupone la desaparición del ejercicio de poder, sino su reformulación en otros modelos adecuados a la lógica de funcionamiento del medio digital.” (Rodríguez Ortega, 2011, p.29); sino que se establezca otro tipo de comunicación entre museos y sus usuarios.

Llegados a este punto, habiendo desarrollado un marco teórico contextual propio que ha teorizado a los espacios web 2.0 de los museos como espacios de producción social (Lefebvre, 1974), subjetivizados en una dialéctica entre individuo y espacio (Soja, 2008) que transforma los espacios 2.0 en zona de conflicto, negociación y construcción de significados (Roberts, 1997) entre instituciones museísticas y usuarios. Y habiendo, en segunda instancia, desarrollado una estratégica de comunicación, la educomunicación, entorno a la interactividad, la interacción y la accesibilidad propias de la tecnología. Nos preguntamos a continuación si nuestro modo de investigar biográfico-narrativo posibilitará nuevas formas de evaluar estos espacios.

Pero antes de responder a ello, es necesario proceder a una revisión de la bibliografía para contextualizar: primero, el proceso de creación de los museos en el ciberespacio; para pasar seguidamente a revisar a través de la literatura que procesos de investigación y evaluación de los mismos se han llevado a cabo. Ello constituirá el estado de la cuestión de esta investigación que se desarrollará en el siguiente apartado mediante un repaso a la

## **El museo como espacialidad de narraciones**

literatura y las investigaciones más recientes sobre la evaluación de los espacios sociales 2.0 de museos patrimoniales; y que dará paso a continuación a nuestra propuesta de investigar y evaluar los sitios 2.0 de los museos.



### 3.- ESTADO DE LA CUESTIÓN.

#### 3.1 La incorporación de las TIC en los museos

En la actualidad y como ya hemos expuesto en el primer apartado de esta investigación, los museos además de la función de conservación, colección e investigación desde mediados del S.XIX “se comprometen a ser espacios de instrucción, educación y divulgación orientados a público diverso, entre ellos al escolar”, viéndose “obligados no solamente a presentar su patrimonio sino a hacerlo comprensible” (Fernández Cervantes, 2003, p.56). Y, además, los museos como parte que también son de las políticas culturales contemporáneas orientadas a la gestión de lo económico y lo social, buscan darle sentido a su identidad de servicio público, así como a su dimensión de ocio y turismo replanteándose sus proyectos museológicos o intelectuales puesto que no pueden vivir de espaldas a la sociedad sino al servicio de sus comunidades (Suárez Suárez, Calaf Masachs y Fernández Rubio, 2017; Cordón Benito y González González, 2016; Hernández, 2006) y así lograr una mayor democratización de la cultura y acercarla a toda clase de públicos. Y como alertan las investigaciones realizadas por El Laboratorio Permanente de Público de Museos, los sujetos de las sociedades postindustriales desean ser visibilizados y por eso apuesta porque

“El diálogo, el acercamiento de igual a igual es la actitud que permitirá el empoderamiento de nuevos colectivos en el museo” y para que eso sea posible urge “un equipo que tenga una mirada puesta en las personas que reciben el servicio y, más allá de sus visitantes, a las personas de su comunidad. Los museos como otras instituciones culturales deberán aportar programas de contenido social que legitimen su actividad ante la sociedad.” (2012, p.79)

A este giro se le unieron las influencias de los marcos teóricos constructivistas sobre el aprendizaje que reconocieron a los visitantes como propietarios de saberes y, por tanto, sujetos activos de posibles diálogos con los museos; y posteriormente, el construccionismo, que reconocería a los individuos como productores de conocimiento colectivo (Rodríguez, 2008). Tendencia de la museología más actual y que según Ten (2001)

“El culto al objeto va dejando paso a una labor más de comunicación y apoyo a la educación menos rígida y encorsetada. Lejos de imponer visiones estereotipadas, los lenguajes de comunicación de los museos más dinámicos de nuestro tiempo tratan más de conectar con la cultura del visitante y desde ella, mostrarle nuevas visiones de las culturas del pasado, del presente y en la medida de lo posible del futuro.” (p.159)

De este modo las narrativas del museo, los discursos conceptuales que se desarrollan alrededor de la colección del mismo se transforman. De la inicial narrativa estética donde el museo era un mero escaparate de obras de arte bellas para que los visitantes las contemplaran sin ninguna intención de interpretar; se pasa posteriormente entrado el siglo XX, a una narrativa disciplinaria o instructora que otorgará a los objetos de las colecciones museísticas unos significados mediados con material contextual. En este escenario

“El museo vivía en una contradicción: por un lado, se establecía como irradiador de cultura, pero por otro no permitía que el visitante común asimilara parte de esa cultura como conocimiento significativo, es decir crítico y reflexivo, no como una lista de datos o narraciones aprendidas de memoria.” (Ferrerías citado por Roca, 2010, p.184)

Y aunque el museo se constituía ya como un medio de comunicación que huía de la colección como objeto de culto para eruditos; este tipo de narrativa, disciplinaria o instructora, según Padró (2003) aún conlleva la instrucción del público mediante la transmisión y reproducción de un discurso que no posibilita cambios, diálogos ni desacuerdo con los contenidos que se presentan. Paralelamente a ello se incorporan a todos los ámbitos de la vida las TIC y también las instituciones museísticas se ven inmersas en este nuevo contexto que engloban en sus diferentes áreas: como patrimonio y como tecnología. La primera dimensión nos traslada al patrimonio intangible mencionado en las definiciones de 2001 y 2017 del ICOM, concretamente el patrimonio digital. En el segundo caso, incluir la tecnología en lo cotidiano del museo, les posibilitará una nueva organización y gestión (correo electrónico, informatización de los archivos ...), un cambio en las estructuras museográficas (Cordón, 2012) pero también, un cambio

en las culturas institucionales “un museo centrado en la colección al modelo de museo centrado en las personas” (Anderson, 2004, citado en Salgado, 2013, p. 60); puesto que a través de los diferentes canales transmedia, los museos podrán reforzar la relación con su públicos (Capriotti y Losada Díaz, 2018; Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017; Cano, Vázquez y Celaya, 2015), a la vez que, desarrollar las potencialidades educativas, creativas y de aprendizaje de estos nuevos contextos (Elisondo y Melgar, 2015; Melgar et al., 2017). En el caso que nos inmiscuye, los entornos patrimoniales y culturales, aunque esta práctica no se da ni de una manera uniforme en todos los museos ni tampoco todos los museos utilizan los mismos canales (Satta, 2016), las investigaciones nos muestran que la aplicación de las TIC es cada vez más numerosa y revaloriza la oferta museística existente (Eghbal-Azar, et al., 2016; Piccialli y Chianese, 2017); así como también, atrae a nuevos públicos (Ardito et al., 2018; EVE, 2018; Piccialli y Chianese, 2017b) y posibilita la apropiación de los contenidos museísticos por parte de los visitantes/usuarios (Ardito, et al., 2018). Es en este último plano, donde la incorporación del componente tecnológico podrá proporcionar a las narraciones museísticas nuevas posibilidades

“La narrativa hipermedia (Manovich, 2001; Moreno-Sánchez, 2002) permite una convergencia interactiva de medios al servicio de todas las personas, personas que pueden convertirse en lectoautoras o coautoras de la comunicación cultural que se desprende de piezas y procesos. La narrativa hipermedia cobijaestructuras interactivas, informativas, persuasivas y, a veces, dramáticas.” (Barinaga, Moreno y Newball, 2017, p.104)

Alrededor de cibernuseografía (Roca, 2008), aquella actividad que a través de las TIC buscará la comprensión del público en torno a algún elemento del museo, la institución dará un giro que le supondrá afrontar nuevos retos porque

“En la nueva era de la participación, los visitantes a museos y centros culturales ya no quieren limitarse a recibir información sobre una nueva exposición, sino que, además, quieren interactuar en los nuevos medios de comunicación pasando a formar parte del proceso informativo.” (Viñarás, 2010, p.149)

Los visitantes huyen pues de las narrativas museísticas disciplinarias e instructoras que los constituían en ciudadanía y audiencia “pasiva” de unos medios de comunicación masiva y buscan mediante los medios sociales, transformarse en usuarios activos (Jenkins, 2008). Se trata pues de un cambio social que se sitúa en términos de interacción participativa que los espacios 2.0 posibilitan. Y en concreto las web 2.0 y las redes sociales, herramientas que nos interesan en esta investigación, obligan a los museos y a su público a posicionarse (Anderson, 2012; Simon, 2010) dentro del nuevo modelo social teorizado por Castells (1997), la “Sociedad Red” que se concreta en Internet puesto que según este autor

“Internet es el tejido de nuestras vidas en este momento. No es futuro. Es presente. Internet es un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad (...) Esa tecnología es mucho más que una tecnología. Es un medio de comunicación, de interacción y de organización social. (...) Pero en lo esencial, esto significa que Internet es ya y será aún más el medio de comunicación y de relación esencial sobre el que se basa una nueva forma de sociedad que ya vivimos, que es lo que yo llamo la sociedad red.” (Castells, 2001; párr.1)

Esto implica según Castells, que, si Internet es la sociedad en sí, no sólo se constituye como base material y tecnológica de la misma, sino que es además una infraestructura tecnológica y un medio organizativo posibilitador de nuevas formas de relación social

“utilizando la oportunidad ofrecida por las nuevas redes de comunicación horizontal de la era digital, que es la infraestructura técnica y organizativa específica de nuestra sociedad red. Por lo tanto, no sólo el espacio público pasa a estar definido en gran medida en el espacio de la comunicación, sino que este espacio es un terreno cada vez más disputado, ya que expresa la nueva etapa histórica en la que ha nacido una nueva forma de sociedad, como todas las sociedades previas, entre el conflicto, la lucha, el dolor y muchas veces la violencia.” (Castells, 2008, p. 21)

Tampoco son ajenos a ello los museos que deberán encontrar su lugar en esta organización sociotécnica que es Internet y sus redes de información desde su vertiente comunicativa. Y es desde la narrativa de la crítica cultural (Padró, 2005) que

“se considera necesario analizar quién habla, en qué circunstancias, por quién y cómo (Giroux, 1997 en Padró, 2005<sup>a</sup>, p. 149), para entender las voces y hechos que privilegia el museo y las que se silencian u omiten. Porque, los procesos mediante los cuales se crean distinciones culturales, entre los que se encuentra el proceso museológico, aseguran y legitiman formas de poder y control enraizadas en desigualdades económicas.” (Arriaga, 2011, s,p)

Respondiendo a esto, las instituciones culturales y los museos han visto que se les exigía transformar cualitativamente sus prácticas comunicativas e informativas cotidianas y han estado invirtiendo para reforzar su presencia en el ciberespacio e incorporarse en las redes sociales (Mateos, 2012; Viñarás Abad, 2005). Todo ello posibilita en el plano teórico que el modelo de comunicación institucional tradicional basado en la unidireccionalidad, la organización traslada un mensaje a un público receptor que se limita a asumirlo, llegue a su fin y se pueda producir un cambio de rol donde la institución museística y su público protagonicen ambos el acto comunicativo (Brey, 2018; Martínez-Sanz, 2012).

“El elemento clave en esta negociación será cómo se construyen los poderes de decisión (vía consorcios, comités de expertos, visitantes, comunidades, etc.) y cómo se negocia el poder de participación en la organización de eventos. Entonces tendremos otra visión de los museos como comunidades de aprendizaje, más que como instituciones. (...) Los profesionales son entendidos como aprendices, como aprendices son los visitantes, porque todos ellos generan discurso.” (Padró, 2005, p.60).

Así lo posibilita la capacidad dialógica de las TIC (Falk y Dierking, 2018) o el factor relacional de las mismas (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2012). Y señalamos en lo teórico, porque, aunque los primeros estudios mostraban cierto “determinismo tecnológico” que empujaba a pensar que la aplicación de la tecnología produciría impactos sociales sin más (Illies y Meijers, 2009); la bibliografía reciente nos muestra

que debe existir un determinado uso y contexto social para que así sea (Brey, 2018; Millar et al., 2018). Una explicación de esto último sería que, en el caso de las instituciones museísticas, muchas aún no cuentan en sus procesos formativos de desarrollo en términos de comunicación y mediación ni de capacitación digital (Bellido Gant, 2001; Martín Prada, 2015; Álvarez-Rodríguez, 2019). Desarrollar este discurso, supondría ver al contexto museístico como un espacio que conecta audiencias, contenidos y experiencias (Mas, 2018) y un lugar de encuentro entre los discursos de profesionales del museo y de los visitantes, e

“Internet podría ser vista, por ende, como un producto del contexto social. Tal como ocurriría en cualquier organización frente a una alternativa comunicacional, las percepciones del medio, su uso, o lo que simboliza, determinan su utilización final (Trevino et al., 1987). En otras palabras, tanto el acceso a la Web como sus aplicaciones, adquieren su forma de acuerdo con las expectativas acerca de lo que ésta es y de aquello para lo que se puede utilizar. Stefik (1997) sostiene que nuestras metáforas para pensar en Internet fueron determinantes para su desarrollo, y lo seguirán siendo para su futuro.” (Hine, 2004, p.43)

Concretando dicha aseveración en nuestra investigación nos cuestionamos entonces ¿Qué narrativa han desarrollado los museos entorno a sus sitios 2.0?, ¿Han alcanzado el modelo de web social con una multidireccionalidad comunicativa, participativa y constructiva?, ¿Los procesos museísticos en redes sociales y web 2.0 surgen de una aceptación consciente o inconsciente de la generación de conocimiento mediante un proceso de educomunicación? O ¿Potencian los museos una cultura participativa en la red?

Nos urge entonces, revisar la bibliografía al respecto (Capriotti y Losada Díaz, 2018; Costa y Tresserras, 2017; Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017; Cordón Benito y González González, 2016; Bascones y Carreras, 2010) e investigar sobre temas tecnológicos en las instituciones museísticas (Cirulis, Paolis y Tutberidze, 2015; Pallud, 2017; Dieck, Jung y Han, 2016) para saber del alcance del uso tecnológico en los contextos museísticos y concretamente en el contexto de la educación patrimonial (Agrusti, Poce, y Re, 2017; Cozzani et al., 2017; Ibáñez-Etxeberria, Fontal, y Rivero, en

prensa). Un primer barrido en la literatura, nos muestra que el posicionamiento de los espacios 2.0 de los museos fue en un inicio más experimental, efecto de una moda o temor a la exclusión que fruto del conocimiento de la potencialidad de estos nuevos contextos. En ese contexto inicial, Cunliffe (2012) citado por Bellido (2013) señalaba que los tres problemas básicos de esos entornos eran

“1. Desarrollo sin una clara noción del objetivo del sitio; 2. Falta de evaluación para saber si satisfacen las necesidades y deseos de los usuarios; 3. Material en el sitio que duplica aquel del espacio físico del museo, sin aprovechar las posibilidades que brinda el nuevo medio.” (p.86)

Eso respondía a que la mayoría de los sitios 2.0 de los museos no se generaron mediante un proceso de reflexión para ser entendidos como un medio, sino que se constituyeron como finalidad. Y apenas se reconocían espacios en redes sociales que fueran más allá de la difusión (Claes y Deltell, 2014; Padilla-Meléndez y Del Águila-Obra, 2013; Losada Díaz y Capriotti, 2015). Ante esto y aunque, las mismas instituciones museísticas reconocían que las interacciones que les permitían los sitios 2.0 les posibilitaban enriquecer los contenidos producidos y difundidos por ellas mismas (Cordón Benito y González González, 2016); los espacios del museo en la red no se concretaban en contextos educacionales, lo cual constituye un nuevo reto para la creación de cibercomunidades de aprendizaje (Maldonado 2017; Aso y Rivero, 2016). Este hecho se ve agravado porque la evaluación de los mismos ha sido mínima y poco rigurosa como veremos a continuación.

### **3.2 La evaluación de los espacios 2.0 de los museos.**

Al igual que en su implantación en las instituciones museísticas, las nuevas tecnologías en sus inicios en estos contextos tampoco contaron con eficientes programas de evaluación. Las investigaciones sobre sitios 2.0 de al respecto nos mostraban entonces que apenas habían existido cambios sustanciales desde los primeros sitios web 1.0 a las actuales 2.0 que en la mayoría de los casos obviaban las posibilidades de comunicación y participación que les ofrecía el medio (Sabin, 1997; Viñarás-Abad y Cabezuelo-

Lorenzo, 2012). A esto se le sumaba que al ser éste un campo emergente había una falta de investigación en cuanto a la evaluación de los sitios 2.0 de los museos; y aunque,

“Evaluar es necesario para posicionar el museo respecto los otros y ante su audiencia, para lograr un mejor enfoque sobre cómo queremos ser vistos por los otros, y para trazar los ejes estratégicos claros que nos permitan ser claves en el proceso de toma de decisiones.” (Yáñez et al., 2013, p.5)

La misma bibliografía internacional (Lazzeretti et al., 2013, Fotakis y Economides, 2008; Schick y Damkjær, 2010; Bascones y Carreras, 2010) señalaba: la necesidad de configurar sistemas de evaluación web integral para poder determinar desde un inicio de la creación de los sitios 2.0 qué objetivos se buscan, con qué métodos y qué comunicación se pretende establecer con los usuarios; así como los criterios de calidad que pudieran ser aplicados de manera continua y no solo en las fases previas al proceso (Cunliffe et al. 2001) y que ayudaran a su vez a determinar el impacto de los logros y maximizar el mismo sobre la comunidad centrando los resultados documentados en la evaluación en criterios como la calidad, la pertinencia y la significación (Korn, 2010). Puesto que las evaluaciones existentes hasta el momento en la literatura especializada se basaban en rasgos muy concretos de la web 2.0 como el diseño de la misma (García Gómez, 2004 y Shackel, 2009 en Piñeiro-Naval, Igartúa y Marañón, 2017) o en criterios de participación (Martínez Sanz, 2017). Y en el caso nos incumbe en esta investigación, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso y como contexto para la educación patrimonial se centraba en una evaluación que aspiraba a concretar tres aspectos:

“(1) tecnología / Ingeniería, con atención a la interacción persona-ordenador o cuestiones tecnológicas relacionadas con facilidad de uso de la interfaz; (2) espacios de aprendizaje formal, que trata problemas cognitivos derivados de la utilización de la tecnología para aprendizaje; (3) museos en los que la incorporación de las TIC y los nuevos medios digitales ha llevado a un interés reciente para evaluar su eficiencia desde un punto de vista de comunicación/aprendizaje cultural.” (Pujol y Economou, 2006 citados por Yáñez et al. 2013, p.2).



Que, a su vez, se circunscribían los modelos de medición para obtener datos que se basaban en

- “Evaluaciones heurísticas: consisten en valoraciones hechas por un reducido grupo de especialistas, que emplean listados de criterios a chequear en el sitio web.
- Pruebas de rendimiento con usuarios: suponen estudios experimentales completos con muestras de usuarios reales, donde se registran los principales problemas que encuentran éstos cuando realizan las acciones concretas propuestas por el evaluador, así como los tiempos empleados en cada una de ellas.” (Piñeiro-Naval, Igartúa y Marañón, 2017, p.3)

En la actualidad, Fontal Merillas et al. (2019) señalan que el uso de las TIC sigue siendo una de las tres áreas temáticas en investigación en educación patrimonial (Agrusti, Poce, y Re, 2017; Cozzani et al. ,2017; Ibáñez-Etxeberria, Fontal, y Rivero, en prensa), junto con el análisis de la normativa educativa y la accesibilidad, diversidad e inclusión. Pero metodológicamente estos estudios ya no solo responden a criterios e rendimiento de los sitios 2.0 o de usabilidad de los mismos, sino que se amplían a dar cuenta también de la epistemología de la educación patrimonial, la didáctica del patrimonio en contextos formales y no formales y, finalmente, aspecto que nos interesa en esta investigación, a la evaluación de programas educativos (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017) puesto que, el estudio del uso de los espacios sociales 2.0 de los de las instituciones museísticas y patrimoniales se constituye como una forma muy eficaz para comprender las dinámicas de comunicación, difusión y procesos de entre los museos y la sociedad actual (Capriotti y Losada Díaz, 2018; Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017; Cordon Benito y González González, 2016). Para ello, se llevan a cabo procedimientos estructurados para la evaluación de la calidad de los diseños en educación patrimonial (Fontal, 2016, Calaf, San Fabián, y Gutiérrez, 2017; Vicent et al., 2015) para concretarlos en instrumentos de evaluación que permitan “la evaluación precisa y objetiva de programas, la realización rápida de cribados de los mejores programas para su posterior evaluación en profundidad y la comunicación entre investigadores e instituciones dedicadas a la evaluación de la calidad de la educación patrimonial.” (Fontal Merillas et al., 2019, p.32). Todas estas

investigaciones han demostrado su validez para la finalidad que plantean; pero desde esta investigación nos planteamos que no podemos reducir la evaluación sólo al plano tecnológico pues tampoco entendemos el museo 2.0 únicamente como tecnología. Tal y como hemos teorizado, nuestra noción de museo 2.0 es el resultado de una producción social del espacio mediante

“La penetración y la ocupación de un vacío preexistente, el modo como el usuario transita el ciberespacio es conectando, transformando, activando ideas, conceptos, datos, informaciones...; generando informaciones él mismo con cada «movimiento», con cada *click* de ratón, que puede ser computado, cifrado y descifrado. En este contexto, narrativa y relato digital son, pues, las estructuras, la urdimbre que conforma la Red. Narrativa y relato digital no existen *en* el ciberespacio, *son* el ciberespacio. El ciberespacio, así, se define como el conjunto de los relatos y las narrativas construidas por los usuarios, bien en su acción productora de contenidos, bien en el ejercicio de su navegación *online*. En consecuencia, puede decirse que el estudio de los discursos y de las narrativas digitales es, en realidad, el estudio de cómo se articula el ciberespacio y de lo que en él acontece.” (Rodríguez Ortega, 2011, p.15-16)

El museo 2.0 emerge entonces y también en el sentido evaluativo como un contexto en el que se actúa, en el que “las personas hacen” y el acceso al mismo mediante Internet

“no es solamente una herramienta; es, a la vez, tecnología, medio, y motor de relaciones sociales. Ella no solamente estructura relaciones sociales, es el espacio donde las relaciones ocurren y la herramienta que los individuos usan para entrar en aquél espacio. Es más que el contexto donde las relaciones sociales ocurren (a pesar de que esto ocurra también) una vez que es discutida e imaginativamente construída por procesos simbólicos mantenidos por individuos y grupos.” (Jones, 1995, p.16 citado por Lins Ribeiro, 2004, p.80)

Así pues, los seres humanos se constituyen también como actores de los contextos sociales virtuales de los museos y a través de estos últimos, hablan y producen

significados (Teli et al., 2007). Grint y Woolgar (1987) citados por Hine (2004), aluden a la metáfora de “la tecnología como texto” para señalar el trasfondo social de toda tecnología; así pues

“por un lado, el proceso de diseño pasa por manos de programadores que se basan en sus propias nociones acerca de aquello que los usuarios y usuarias tendrían que hacer delante de la máquina; por otro lado, el consumo de la tecnología pasa por una serie de procesos de negociación e interpretación. Las personas "leen' el texto de la tecnología, sujetas a las relaciones configuradas con los productores de esta, y también con la misma tecnología. (...) La metáfora de la tecnología como texto desplaza nuestra atención hacia procesos de producción y consumo, interpretando la relación entre los productores y consumidores como mediada, más no determinada, por el texto tecnológico. En vez de poseer cualidades inherentes, el texto de la tecnología "hace posibles" ciertas lecturas que son interpretadas/usadas según el contexto, lo cual no significa que sean los contextos los que tienen cualidades inherentes pues las características relevantes de cada contexto también se producen en los momentos de interacción con la tecnología.” (Hine, 2004, p.48)

Dicha metáfora nos parece muy sugerente en el caso concreto de nuestra investigación, pues se constituye en una analogía de nuestro museo 2.0 que alcanza su constitución de lugar en el ciberespacio porque se establece como espacio de conflicto en el que los museos con sus culturas institucionales gestan un museo on line del que los usuarios pueden “apropiarse” mediante la inteligencia colectiva; no sin antes establecerse una negociación basada en las relaciones humanas, que nos proporciona el enfoque educucomunicativo

“lo tecnológico es un medio para la relación y la participación, no un fin en sí mismo. En esa línea, consideramos que el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debe ser revisado desde la consideración humana y relacional, es decir, trascendiendo el concepto

instrumentalista, evolucionando desde lo unidireccional a lo múltiple y diverso, de lo vertical a lo horizontal (...).” (Marta-Lazo et al. 2016, p.308)

Evidenciado que ya no solo desde la teorización, tal como hemos evidenciado en el apartado sobre el museo 2.0 como espacio social, sino que también desde la bibliografía sobre evaluación de los espacios 2.0 se exige estar atentos a dimensión epistemológica y cultural (Rodríguez Ortega, 2013) de estos pasamos a continuación a desarrollar más detalladamente este argumento que nos llevará a concretar en el siguiente apartado la finalidad de nuestra investigación.

**Interés de la investigación**



### 4.-FINALIDAD DEL ESTUDIO

Como hemos podido constatar en la revisión bibliográfica sobre evaluación sobre los espacios 2.0 de los museos, se nos advierte que la red no puede ser reducida solo a lo tecnológico y tampoco su evaluación debería girar en torno a ello. Réplica de ello son propuestas como la de Asensio y Asenjo (2010) que sugieren el uso multidisciplinar en la evaluación, introduciendo aspectos educativos, comunicativos, de la museología o del diseño multimedia; o la de Calaf, San Fabián y Gutiérrez (2017) que desde el proyecto de Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME) reclaman un enfoque alternativo a la tradición metodológica que se viene aplicando en los museos españoles para evaluar su acción educativa y cultural; desarrollando un proceso de investigación que parte de la investigación observacional para pasar a un análisis descriptivo y transversal-comparativo que les lleva a una metaevaluación (Stufflebeam, 1987), una evaluación de la investigación concretada en su caso en un formato de “grupo de discusión” que permitió evidenciar que ese proceso dio

“a los trabajadores de los museos una oportunidad para “sistematizar y reflexionar sobre sus prácticas” y las de otros colegas, les ha “aportado herramientas” para poner en valor lo que ya estaban haciendo: “hemos visto que hacíamos muchas cosas bien”, “necesitamos feedback” (...) los investigadores nos hemos dado cuenta de que no siempre hemos sabido transmitir bien nuestros mensajes.” (Calaf, San Fabián y Gutiérrez, 2017, p.58)

Ponemos entonces de manifiesto que es necesaria una cultura evaluativa que tenga presente la implicación de cada institución valorando la práctica profesional de la misma y que permita en consecuencia estrategias y nuevas metodologías de investigación y evaluación que lleven a procesos de metac conciencia a los participantes en las investigaciones para que conscientemente puedan tomar decisiones para posibles cambios en su práctica profesional tanto en el espacio “real” del museo como en el museo 2.0; señalamiento, este último que realizamos basándonos en que Internet no deja de ser una experiencia "real", en la medida que está producida por sujetos reales desde los espacios concretos de su vida cotidiana (Winocur, 2006, p.554)

“Más que decir que Internet tiende puentes con la vida del mundo “real”, se trata de vínculos estratégicos, y lo que ocurre cotidianamente se convierte, en muchos casos, en el material de los espacios virtuales de interacción. No es cierto, entonces, que lo virtual trascienda lo real de forma automática. Los espacios de interacción pueden estar configurados de distintas maneras, y pueden experimentarse también de formas variables, pero no pierden nunca, enteramente, toda referencia a las realidades offline.” (Hine, 2004, p. 177).

Puesto que los medios digitales como espacios públicos no estáticos se constituyen mediante las interacciones entre lo tecnológico y lo social complementando al medio físico donde se conforma la sociabilidad cotidiana en una hibridación de las tramas sociales “online” y “offline”; asumiendo de este modo que las tecnologías “están presentes de manera indirecta, encastradas (*embedded*) en la vida física de las personas, y que los contenidos y las prácticas cubren todo el espectro temático de la cotidianidad” (Domínguez Figaredo, 2012, p.202) llegando a constituir lo que se ha venido a llamar una sociedad híbrida

“aquella en la que la sociabilidad, esto es, tanto el entramado de relaciones significativas que forman el contexto, como la construcción sociocultural a su alrededor, se produce en el marco de una serie de espacios digitales que interoperan con las dimensiones físicas de la realidad, permitiendo expandir la capacidad de acción de los sujetos en diferentes órdenes. Como ya se ha planteado, lo digital actúa como un amplificador de las posibilidades del mundo físico en sus aspectos estructurales. Y ello hace posible que surjan prácticas innovadoras que suceden en lugares intermedios constituidos en interfaces semiconductoras entre el mundo físico y el digital.”

Así pues, nuestro museo 2.0 junto con el museo físico, podría constituirse en un museo híbrido con las consecuencias arriba citadas. Pero, Mantovani (1994) citado por Hine (2004), nos advierte de la importancia del contexto físico puesto que en

“La comunicación mediada por ordenador en organizaciones, (...) la percepción, la posibilidad de éxito y los usos a que son sometidas estas formas



comunicativas, dependen mucho más del contexto en que se aplican que de sus rasgos y utilidades. supuestamente inherentes, como medio.” (p. 40)

Es importante, señalar que en nuestro caso esto se concretará en las instituciones museísticas mediadas por sus culturas institucionales. Pero es que además y retomando la metáfora de “la tecnología como texto” desarrollada en el apartado anterior, toda investigación y evaluación en torno a una tecnología, debería estar atenta tanto a los términos de producción como de usos de esa tecnología, pero superando tal como señala Rodríguez Ortega (2013) la pura visión instrumental de lo digital pues normalmente pensamos lo digital como

“herramientas que nos ayudan a hacer cosas de una manera más fácil, a disponer de un acceso masivo y universal a ingentes cantidades de datos, y a obtener una visibilidad global. En consecuencia, no estamos acostumbrados a pensar los recursos digitales como construcciones sociales, culturales e ideológicas que vehiculan discursos, desarrollan determinadas conceptualizaciones de los hechos artísticos y culturales.” (p.139-140);

Y esos productos sociales, en términos personales esto se traduce en productores, usuarios y audiencia que “se construyen a través de prácticas de producción y consumo, y únicamente a partir de tales prácticas se puede analizar la comprensión social de las capacidades de una tecnología. siempre situadas en un contexto.” (Hine, 2004, p.52). En nuestro caso concreto, en los espacios 2.0 de los museos, son muchos los grupos de personas que podrían ser analizados

“incluyendo fabricantes de hardware, proveedores de servicios de Internet, programadores y diseñadores de páginas web, o participantes en grupos de noticias, podrían ser catalogados como productores de Internet (...) los usuarios de Internet, con frecuencia, también son "productores" de contenidos, en forma de páginas web, correos electrónicos o mensajes a grupos de noticias.” (Hine, 2004, p.49)

Para dar respuesta a todo ello, la necesidad de un cambio metodológico en la evaluación de los espacios sociales virtuales de los museos, el trasfondo humano de estos y el refuerzo que las culturas institucionales que supone la comunicación mediada por ordenador, concretamos la finalidad de esta investigación al círculo de los miembros de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) y a los profesionales de los museos que han sido los encargados de crear los espacios 2.0 de los mismos, así como sus perfiles en redes y plataformas online.

“Sólo contemplando los rasgos que rodean y alimentan la creación de una página web tendremos una visión certera de su producción como un acto de significado social, pues incorporaríamos el análisis de la emergencia de relaciones sociales en la Red y en el tiempo.” (Hine, 2004, p.39)

Y, además

“no sólo debemos estar atentos a las nuevas estructuras y a las nuevas modalidades discursivas, sino que también debemos atender al ejercicio crítico de desvelamiento de las relaciones de poder, estrategias y supuestos que subyacen a ellas. Además, (...) resulta imprescindible incardinarlos en los cambios socioculturales y epistemológicos que nuestra actual cultura digital y sociedad-red han traído consigo; especialmente, los nuevos modos de producción, distribución y consumo del conocimiento.” (Rodríguez Ortega, 2011 p.18)

Nos parece oportuno ya en este apartado exponer la contextualización de los participantes en nuestra investigación, para poder entender la finalidad y los objetivos de la misma; puesto que este grupo de profesionales se constituyen en actores dentro de los espacios sociales virtuales de los museos y cuentan como tales con un discurso complejo y unas prácticas entorno a Internet que serán el fenómeno de análisis de nuestra investigación. Los DEAC aparecieron en nuestro país a mediados de los años setenta como respuesta institucional de urgencia a la necesidad de comunicar los contenidos del museo; no fue pues la creación de estos departamentos una decisión elaborada así ser expone en las

Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC (Lavado, 1996, p.80 en Sánchez de Serdio y López, 2011, s.p)

“El nacimiento de los departamentos de educación [fue] una respuesta apresurada y urgente ante la avalancha de colegios y de escolares o estudiantes que se venían encima de los museos españoles a finales de los sesenta. Una improvisación llevó de entrada a no definir ni clarificar en modo alguno lo que era esa pedagogía o la función didáctica acometida. Tan solo se pretendía responder a una demanda de visitas que provocaban en estas salas sobrecargadas, problemas de seguridad y circulación y, naturalmente, una demanda de explicaciones, ya en visita guiada o en material utilizable en el aula o en la misma visita.”

Primero, profesores y técnicos de museos empezaron a realizar las primeras labores educativas que se tradujeron principalmente en una adaptación de las colecciones a los diversos públicos que visitaban los museos; y como principalmente se trataba de grupos de escolares las primeras propuestas están muy ligadas a este contexto y se concretaban en hojas didácticas y documentos para rellenar en una posterior evaluación. Con la diversificación de los visitantes que acceden a los museos a finales de los años 80, es cuando pasan a incorporarse a las plantillas de los DEAC profesionales con más formación para llevar a cabo una acción más integral y de “desescolarización” del museo en pro de visitantes adultos. A este giro se le unieron las influencias de los marcos teóricos constructivistas sobre el aprendizaje que reconocieron a los visitantes como propietarios de saberes y, por tanto, sujetos activos de posibles diálogos con los museos; y posteriormente, el construccionismo, que reconocería a los individuos como productores de conocimiento colectivo (Rodríguez, 2008).

Se manifiestan entonces muchas cuestiones entorno a los DEAC o los miembros de los museos que han sido los encargados de crear los espacios 2.0 de los de los museos ¿Por qué y cómo se han creado los espacios sociales virtuales de los museos?, ¿Cuál es el relato de los miembros de los museos entorno a estos espacios de los museos que crearon y gestionan? o ¿Hasta qué punto son conscientes de la potencialidad del nuevo contexto como elemento de cambio y de posibilidades en su práctica profesional?

Surge la necesidad desde esta investigación de dar respuesta a todas estas cuestiones; pero los marcos teóricos nos muestran que en el caso de los DEAC no existe de forma generalizada una producción documental y de publicaciones sobre los mismos, aunque “la documentación es fundamental para comprender qué factores intervienen, qué carencias o potencialidades existen, pero, principalmente, nos permite reconstruir la memoria de la actividad educativa del museo.” (Coca y Sánchez, 2014, p.129). Pero a diferencia de otros departamentos museísticos que sí llevan a cabo procesos de investigación y reflexión que posteriormente son editados. Hecho que se volvió a poner sobre la mesa en las XVIII Jornadas DEAC

“Debemos reflexionar sobre si desde los departamentos educativos de los museos realizamos una correcta labor de documentación de los proyectos o, si por el contrario, nos limitamos a dejar una mera constancia testimonial de la experiencia debido al frenético ritmo de trabajo que tenemos o a la falta de recursos. Es decir, debemos pensar si dicha documentación es debidamente elaborada, archivada y ordenada.

La documentación de los DEAC es algo fundamental a la hora de realizar estudios históricos en materia educativa en museos y es que, más allá de ser meras recopilaciones de experiencias, estos documentos pueden resultar inspiradores y muy útiles para el desarrollo de las futuras prácticas.” (Coca y Sánchez, 2014, p.125)

Puesto que la función de los DEAC y todos aquellos sujetos que forman parte de la educación en los museos no solo debería ceñirse en crear contenidos y estrategias educativas nuevas sino también en actualizar las teorías y materiales ya existentes en torno a las nuevas demandas que exige el público y la comunicación social; esto no es posible si no existen procesos de investigación en los que los DEAC estén presentes no como meros informadores sino también como investigadores. Dicha práctica contribuiría a que los DEAC se constituyeran en investigadores de su propia práctica puesto que en la actualidad tal y como nos corrobora la literatura la mayor parte de investigación publicada sobre educación museística surge del contexto universitario, dejando al margen a los profesionales que se ocupan de la práctica educativa en los museos; o en el caso que la

investigación se lleve a cabo desde los museos esta tiene muy poco impacto (García, 2018; Sánchez del Serdio y Eneritz López, 2011); “en otras palabras, el sector profesional no tiene voz en el ámbito académico” (Álvarez--Rodríguez, et al., 2019, p.138). Esta reivindicación de los profesionales de los servicios educativos de los museos se acompaña de un cuestionamiento metodológico a la hora de realizarse procesos de investigación

“debemos considerar también que los museos se sienten herederos de los modelos de investigación planteados desde la universidad, pero tal vez deberíamos preguntarnos si esos modelos son válidos para los museos o si es necesario adaptarlos e incluso crear nuevas fórmulas de investigación para este contexto. En definitiva, necesitamos reflexionar sobre qué significa investigar en educación en museos. En este sentido, creemos que es fundamental diseñar y desarrollar nuevas estrategias que posibiliten este tipo de investigaciones, que combinen la praxis con la teoría y la realidad con las hipótesis.” (Coca y Sánchez, 2014, p.124)

De nuevo, tal y como habíamos anunciado en el principio de este apartado, se exige de un cambio en el modo de investigar el museo, más allá de sus colecciones y sus visitantes; y en el caso de nuestra investigación, este nuevo modo se concretará en una evaluación no “para” sino “con” los miembros que crearon los sitios 2.0 de los museos participantes. Llegados a este punto nos planteamos entonces cómo acceder a estos actores y cómo en esta aproximación hacerlo de un modo en que sean ellos también participantes y no solo sujetos de investigación. Según Arendt

“sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, sólo nos dice cómo es o era.” (2008, p.210).

El narrarse desplaza el “qué” hacia el “quién”, en nuestro caso: quiénes son los miembros de los servicios educativos de los museos. Siguiendo el razonamiento de Arendt, lo propiamente humano en nuestra humanidad no es lo que somos sino lo que nos distingue y por eso debemos explicarnos

“En el momento en que queremos decir “quién” es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir qué es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o ‘carácter’ en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su específica unicidad se nos escapa.” (Ibid, p.205)

Esto constituye, en el caso de nuestra investigación, un modo de validar esa nueva metodología evaluativa que nos exige la bibliografía y los mismos museos; en tanto en cuanto particulariza la casuística haciendo emerger la voz única de cada uno de los actores (discurso) y sus prácticas (acción)

“El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino qua hombres. (...) Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano. (...) La acción y el discurso se dan entre los hombres, ya que a ellos se dirigen (...) los hombres actúan y hablan para otros.” (Ibid, p.206)

Según Botero y Leal (2015, p.58) el discurso: habla de algo (su referencia), hace algo (crea realidades y relaciones entre los hombres) y revela a alguien (a quien hace el discurso). A su vez, en la acción el protagonista que las narra se reconoce y se identifica circunscribiéndose en una “identidad narrativa” que responde a “la exteriorización, la objetivación lingüística, en el relato viene a probar este carácter de “descubrimiento” con el que ante el agente aparece el significado de lo realizado por él mismo.” (Cruz, 2008, XI Introducción en Arendt, 2008). De este modo, la acción de la que nos habla Arendt (2008) significa tomar iniciativa, poner algo en movimiento (p. 201) dentro de la narración que revela el quien. Ser quien es hacer algo, es un discurso acción y como acto de comunicación solo se lleva a cabo delante de alguien, de un espectador

“La acción y el discurso se dan entre hombres, ya que a ellos se dirigen (...) Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de

la vida del recién llegado, que sólo afecta a las historias vitales de quienes entran en contacto con él.” (Ibid., p.212)

Este proceso se inserta dentro de lo que se llama la trama de las relaciones humanas, donde “el quien” se revela, se vuelve legible ante los demás mediante el discurso-acción y permite comprender lo sucedido que se convierte en acontecimientos de la experiencia viva y de ahí nace el pensamiento. En el caso de los museos esta trama de relaciones podría concretarse en diferentes modelos de redes que existen a nivel de titularidad provincial y nacional o incluso en iniciativas, como Ibermuseos, Red de Pedagogía de Museos de Latinoamérica o Edumuseos que recogen las narraciones sobre prácticas museísticas. Las primeras cumplen su fin administrativo y las segundas exponen su relato, pero en ningún caso, su finalidad es la colaboración ni la investigación. Eso se explica puesto que cuando uno narra su relato se revela un actor, pero no un autor. Aquel significado sólo emerge a la superficie de la narración merced al narrador. “No es el actor sino el narrador quien acepta y “hace” la historia.” (Cruz, 2008, XI Introducción en Arent, 2008). El proceso de narración de una acción para que se produzca necesita siempre de un destinatario; aunque el actor que la relata organiza su palabra, es quien escucha quien asimila lo relatado y lo torna en experiencia convirtiéndose en autor pues “la transmisión de la experiencia requiere la supremacía del oído por sobre las bondades de esa boca siempre dispuesta a manifestar su banal “aquí estoy.” (Lapuente 2010, p. 10). Es en otras palabras en “la facultad de intercambiar experiencias” (Walter, 1991, p.112) y será en este proceso dialógico entre miembros de los servicios educativos y la investigadora de esta tesis donde fundamentemos en esta investigación la evaluación de los espacios webs 2.0 de los museos participantes. Puesto que en este contexto co-crearemos las condiciones necesarias para una toma de conciencia en los participantes y un posible cambio en su práctica profesional si así lo creen necesario; favoreciendo a la vez que sea el museo el centro de investigación y reconociendo a los profesionales del museo como potenciales investigadores puesto que son en definitiva quienes diseñan e implementan lo que queremos investigar y evaluar: los sitios web 2.0 de los museos.

Así pues y antes de pasar a concretar la finalidad y objetivos de esta investigación, debemos concretar que nuestra concepción de experiencia se desligará de la experiencia kantiana que redujo a la misma al contexto de las ciencias naturales, convirtiéndola en

una experiencia calculable, medible o en un experimento y alejándola de cualquier rastro de humanidad.

“El experimento, o certificación científica de la experiencia, responde a esa pérdida de certeza que desplaza la experiencia lo más fuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números, pero, señala Agamben, una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad.” (Grinberg y Sargiotto 2012, p.197)

Proponemos pues que a experiencia debe ser entendida aquí en el sentido que le da Dewey (2008):

“La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia.” (p.41)

En ese último sentido, en que no todo lo experimentado se torna experiencia, Larrosa (2006) propone concretar el término en torno a unos principios: Exterioridad, alteridad, alineación, reflexividad, subjetividad y transformación; principios que el autor va vinculando al enunciado "eso que me pasa". Así pues, intentando sintetizar su propuesta la experiencia supone un acontecimiento que no depende de uno mismo ni su voluntad (exterioridad), que se interrelaciona con un "otro" (alteridad), algo o alguien ajeno al sujeto (alineación) y que supone un cambio (transformación) en el sujeto (subjetividad) que sale de sí mismo en ese encuentro y retorna a sí mismo alterado (reflexividad). A todo esto, Dewey (1995, p.122; 2008, p.51) añade que toda experiencia tiene una estructura constituida por un elemento activo (hacer o ensayar) y un padecer que se relacionan para que el sujeto tome conciencia de la relación entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre en consecuencia; por tanto, ninguna experiencia es posible sin pensamiento



“El pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa, Aun cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar, Pues nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa, y cuando es retrospectiva -y todo conocimiento como distinto del pensamiento es retrospectivo-su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro.” (Dewey, 1995, p.134)

Así pues, la experiencia implica más allá del hacer y del padecer una transformación dentro de un proceso de permanente reflexión que repercute sobre uno mismo y las actividades que lleva a cabo; y aún más, es narrando estos procesos experienciales que el sujeto comprende y se reconcilia con el mundo (Arendt, 2000).

“El papel del cuerpo en la memoria solamente se comprende si la memoria es, no la conciencia constituyente del pasado, sino un esfuerzo para volver a abrir el tiempo a partir de las implicaciones del presente, y el cuerpo, por ser el medio permanente de «tomar actitudes» y fabricarnos así unos pseudopresentes, es el medio de nuestra comunicación tanto con el tiempo como con el espacio.” (Merleau-Ponty, 1993, p.198)

La experiencia debe encontrar su finalidad no en lo que se ha dicho en la narración de un discurso alrededor de unos hechos o acontecimientos sino en lo que está por decirse, esto es, cuando ese pasado que se trae al presente. “Actuar, ver, recordar, completar el recuerdo con el relato: tal parece ser el camino real de la revelación del quien, y constituye en Arendt una verdadera política de la narración (Kristeva, 2013, p.80). En ese sentido la narración de las experiencias se opone a la información, pues no busca una argumentación y así lo expone Walter (1991) cuando argumenta que

“La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado —el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano—, es, de por sí,

la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el “puro” asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia.” (p.7)

En este mismo sentido, Larrosa (2006) define que la experiencia es frente la información

“la apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso, la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere.” (p.104)

Esto nos hace regresar a nuestro punto de partida cuándo nos planteábamos cómo acceder a los miembros de los servicios educativos de los museos e irrefutablemente a explorar un modelo de investigación desde la investigación narrativa (narrative inquiry) y concretamente desde una perspectiva biográfico-narrativa más allá de la etnográfica-interpretativa que nos ayudará a comprender y dar sentido a la experiencia humana (Clandinin y Rosiek, 2007), en nuestro caso las experiencias narradas por nuestros participantes. Teniendo en cuenta su temporalidad (dar forma a la experiencia pasada), secuencialidad (ir más allá de la experiencia pasada) y relacionalidad (situar las experiencias individuales en el mundo) (Clandinin y Rosiek 2007). A su vez, según Sartre (1960) el método biográfico posibilita proyectarse en el futuro o “proyecto a ser” (entre lo que quiero ser y las posibilidades que encuentro en los contextos en que vivo) pero también una biográfica (entre lo que fui y lo que quiero ser) (Dubar, 1995). Y finalmente, narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia que no sólo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia existencia y configura la construcción social de la realidad. (Bolívar, 2006, p.3). A continuación, en los dos siguientes apartados, concretada la finalidad de nuestro estudio, proponemos los interrogantes de esta investigación y los consiguientes objetivos a conseguir durante el proceso de investigación.

### 4.1 Interrogante y finalidad de la investigación

La conceptualización de la creación de los museos 2.0 como espacios de construcción social desarrollada en apartados anteriores, la narrativa museística de la crítica cultural (Padró, 2005) que exige la revisión de los discursos del espacio museístico, así como la revisión a la literatura más reciente sobre evaluación de los espacios sociales de los museos nos conducen a la necesidad de un cambio metodológico en las investigaciones evaluativas que implique a los miembros de los museos en las evaluaciones. Y desde nuestra propuesta de visibilización de los mismos mediante la narración de sus experiencias en un proceso dialógico, entre los miembros de los museos y la investigadora se plantea el interrogante de esta investigación del que parte esta tesis:

¿Las experiencias relatadas por los miembros de los museos, creadores y gestores de las redes sociales y web 2.0 de los museos participantes transformadas en historia de vida posibilitarán otra forma de evaluación, revisión y transformación de los procesos educomunicativos museísticos en redes sociales y web 2.0.?

Dicho interrogante nos llevará a concretar la finalidad de la tesis:

Desarrollar un proceso de investigación biográfico-narrativo entorno a las experiencias narradas por los miembros de los museos, creadores y gestores de las redes sociales y las web 2.0 de los museos participantes que transformadas posteriormente en historia de vida posibilite otra forma de evaluación, revisión y transformación de los procesos educomunicativos museísticos en redes sociales y web 2.0.

De este modo para alcanzar la finalidad de esta tesis planteamos los siguientes objetivos.

### 4.2 Objetivos

- **Primer objetivo (O1):** Conocer el proceso de los miembros de los servicios educativos participantes entorno a la creación y gestión de los espacios web 2.0 de sus museos.
- **Segundo objetivo (O2):** Analizar las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los miembros de los servicios educativos participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física.
- **Tercer objetivo (O3):** Analizar la historia y los ciclos de desarrollo de los espacios web 2.0 de los museos.
- **Cuarto objetivo (O4):** Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.
- **Quinto objetivo (O5):** Desarrollar una metodología de evaluación de los espacios museísticos 2.0 basada en la investigación biográfico-narrativa.
- **Sexto objetivo (O6):** Mostrar que esta es una metodología de investigación afín a idiosincrasia de la web 2.0 mediante procesos de intercambio y tratamiento de los datos entre participantes e investigador.

Concretados la finalidad y los objetivos de nuestra investigación pasamos a continuación a exponer nuestra metodología que se configurará como eje temático de esta tesis, pues esta pretenderá desarrollar un modo de investigar, tal como mostramos a continuación.

**La investigación biográfico-narrativa**



### 5.- PROPUESTA METODOLÓGICA.

Como se desprende de los apartados que anteceden a este y concretamente en la finalidad y objetivos de nuestra investigación, la metodología que utilizaremos en nuestro proceso de investigación y que en este caso se constituye a la vez en propuesta metodológica de evaluación frente al estado de la cuestión expuesto, será la investigación narrativa, todo y que ésta

“no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo. La narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados.” (Atkinson, 2005, párr. 10)

y desde lo que se ha venido a llamar perspectiva narrativa (Rodríguez, 2002), como una forma de relacionarse con el mundo, en tanto en cuanto lo narrativo es pensamiento (Bruner, 1988), y más allá de una forma de proceder en una investigación, una forma legítima de construir conocimiento. Puesto que como detallaremos en los apartados que siguen a este, en nuestro caso adoptar esta perspectiva nos permitirá no solo una recogida y análisis de los datos sino que supondrá también una propuesta evaluativa para que esté presente la idiosincrasia de cada una de las instituciones participantes, así como también las particularidades de las prácticas de sus profesionales puesto que mediante las narraciones biográficas de estos buscaremos la revelación de “el quien” mediante el discurso y la acción, para no solo comprender la realidad que nos es presentada mediante las narraciones, sino también poder actuar sobre la misma. De este modo, el mismo proceso de investigación nos ha llevado a optar por ello, como una necesidad de indagar de otro modo la evaluación de los sitios 2.0 de los museos participantes. Nuestra elección no solo conllevó un cambio metodológico sino también una construcción sincrónica del proceso y de la misma investigadora que participaba en el mismo, “si el investigador, (...), se reconoce como alguien que se construye en la investigación, la metodología también se construye en la investigación, formando parte del proceso de construirse en la investigación.” (Sancho et al., 2005, p.14). Y así ha sido en nuestro caso, prueba y constatación de ello, es el diario de investigación que la propia investigadora de esta tesis ha llevado a cabo y que desarrolla una narración escrita del proceso de investigación. Tal es el aporte de información que consideramos que puede conllevar este documento

autobiográfico, así como también la coherencia metodológica y ética, que hemos creído oportuno introducirlo a lo largo de este texto que conforma el documento de tesis; así como también en nuestros encuentros con los narradores. Los fragmentos del relato autobiográfico de la investigadora (RAI) nos permiten:

- La cohabitación entre las narraciones de los miembros de los servicios educativos de los museos y las de la propia investigadora de esta tesis. Creemos que es una apuesta coherente ante la naturaleza dialógica de la investigación narrativa que nos permite constituir a ambos, narrador y el que escucha, en partes activas del proceso de investigación y por tanto, nos conduce a su vez, a dar respuesta a las demandas que el colectivo de profesionales de museos expone desde hace tiempo y que quedaron constatadas por poner un ejemplo en una de las rutas de debate de las XVIII Jornadas DEAC, concretamente en la que hacía referencia a la "Investigación y documentación en los DEAC":

“Somos conscientes de que la investigación educativa es necesaria y de que debe estar presente en todos los museos, pero antes debemos plantearnos las siguientes cuestiones: ¿por qué la mayoría de las investigaciones surgen en el contexto académico? ¿Por qué la universidad investiga sobre los museos, a menudo dentro de los mismos, y, en cambio, el museo aparece solo como un mero espectador del proceso? Esto nos lleva a una tercera cuestión: ¿por qué los museos no investigan tanto como deberían?” (Coca y Sánchez, 2014, p.122)

- De otro lado, visibilizar la narración de la investigadora pone de manifiesto, como podrá verse en diferentes momentos, que la investigación, todo y contar con una finalidad y objetivos marcados, se ha ido construyendo en el transcurso de la misma; por tanto, podemos afirmar que, aunque la finalidad y objetivos iniciales no han cambiado a lo largo del proceso, sí que han existido cambios metodológicos y, por tanto, una reconstrucción de la misma metodología. Y esto resulta significativo puesto que según Clandinin y Conelly (2000), adoptar el modo narrativo en investigación le exige al investigador que esté dispuesto a gestionar la incertidumbre. Y, es más, en algunos fragmentos de la propia



## La investigación biográfico-narrativa

narración de investigación se revela que en algunos momentos el acontecer de la investigación es el resultado de la escucha de los relatos de los miembros de los museos participantes y, por tanto, se deja en sus manos el devenir del proceso puesto que entendemos que sus narrativas operan como metodología y base teórica para diseñar la misma investigación (Harding, 1987).

- Y finalmente, exponer los procesos de reflexividad, prácticas autocríticas introspectivas de la investigadora (Kaufman, 2013) y mostrarlas también a los demás. Esto último, tal como se muestra en el texto del RAI y así lo presentaremos más adelante, se concreta en un momento de la investigación donde la investigadora necesita mostrar a los participantes como las narraciones de estos se vuelven metodológicas y le conducen a tomar decisiones dentro de la investigación. En cuanto a la reflexividad se constituye como discurso (reflexividad esencial) pero también como estrategia (reflexividad ideológica) que en este caso le permite a la investigadora producir a efectos de conocimiento y de investigación científica (Marcus, 1994) y conseguir un texto abierto a planteamientos éticos y epistemológicos (Albertín, 2008, p.7). Pero, además, la reflexividad se constituye en un elemento de credibilidad del método narrativo, tal como veremos en el apartado que se ocupa de ello; puesto que este proceso es esencial en la investigación para indagar en lo subjetivo, lo sociocultural y las relaciones de poder como elementos de producción de conocimiento (Haraway, 1988; Harding, 1987) y llevar a cabo uno de los mandatos de la metodología narrativa.

Sin más preámbulos se pasa a continuación a desglosar nuestra metodología de investigación. Que iniciamos con una conceptualización en torno a la noción de narrativa y todos aquellos términos y características que le son intrínsecas para acabar concretándose la modalidad de investigación biográfico-narrativa dentro de la investigación narrativa.

### 5.1 Metodología: Investigación biográfico-narrativa.

Cuando un proceso de investigación opta por la narrativa no debería permitirse caer en el reduccionismo de constituir a ésta sólo en un modo de investigación para la recogida y análisis de datos. Narrar la propia vida es una acción tan humana como espontánea y a lo largo de la historia, la humanidad ha utilizado la narrativa como capacidad para organizar la experiencia; pues una narración permite secuenciar eventos singulares y revelar los estados mentales de los sujetos acontecidos frente a eventos en los que los seres humanos son actores o personajes (Bruner, 1991)

“La realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.” (Potter, 1996, p.130)

Así pues, si la narrativa no sólo se constituye como un medio para expresar y mediar la experiencia vivida, sino que a la vez se configura como una forma de construcción social de la realidad, adoptar en una investigación un modo narrativo debería constituirse en un enfoque paradigmático de entender el conocimiento. De este modo lo reivindicó la llamada “crisis de la representación” que tuvo lugar en la década de los 80 del siglo pasado y que culminó en los 90 con el “giro narrativo”, que legitimó la multiplicidad de modos para llevar a cabo las investigaciones sociales y humanísticas (Blanco, 2011, 2012): “estamos en un momento de descubrimientos y redescubrimientos conforme nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir están siendo debatidas y discutidas.” (Denzin y Lincoln, 2008, p.37). Entre estas nuevas formas se señala la investigación narrativa (narrative inquiry) y dentro de esta se aduce a que la narración en primera persona de los fenómenos sociales podía ser también una forma de conocimiento (Bolívar y Fernández, 2001, p.17). Es a lo que Bruner (1988) llamó conocimiento narrativo y lo concretó en la forma de entender la vida por como ésta es contada por la persona que la vivió; en contraposición con el conocimiento paradigmático de la tradición lógico-científica. Según Bal (1998) este acto de narrar, narración o relato, se convertirá en narrativa cuando el sujeto alcance en este acto una vía de acción pues una narrativa posee

un potencial transformador, una temporalidad, establece unas causalidades y produce relaciones. Ya que

“la narrativa está compuesta de un texto y una historia, y aunque la historia pueda ser común a dos o más textos, aquella historia no se relata igual; cambia la secuenciación de los hechos, las metáforas, los signos utilizados, etc.”  
(Schöngut y Pujol, 2015, p.4)

Pensar lo narrativo no sólo debería ceñirse al plano metodológico, sino que este modo de investigar debería alcanzar toda la potencialidad de la misma narrativa. Según Connelly y Clandinin (1995, p.12), cuando aludimos a investigar lo narrativo podemos estar hablando de diferentes aspectos: en primer lugar, **el fenómeno** que se investiga, esto es las narraciones o relatos orales o escritos de las experiencias. En segundo lugar, **el método de investigación**, esto atañe en principio al modo de recoger y analizar datos pero debería convertirse en una praxis más allá de concepciones técnicas para alcanzar una comprensión narrativa de la realidad y eso solo puede darse si adoptamos una perspectiva narrativa en nuestra investigación, hecho que acontece cuando la investigación ya no solo busca comprender unas experiencias sino que también las reconstruye y afecta a los significados que podrían tener las mismas (Rodríguez, 2002); algunos autores como Coulter y Lee Smith (2009) citados por Schöngut y Pujol (2015) lo han concretado en el análisis de narraciones versus el análisis narrativo; también este enfoque lo propone Blanco (2011) cuando citando a Clandinin, Pushor y Murray (2007, p.22) señala que

“Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la

experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. La investigación narrativa como una metodología implica una visión del fenómeno [...] Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio.” (p.139)

Y finalmente, una vez constatados los aspectos fenomenológicos y metodológicos de la investigación narrativa, cabría señalar lo que se ha venido a llamar como **el uso**, esto es, su utilización como dispositivo para promover el cambio en la práctica de aquellos que están implicados en el acto narrativo. Ejemplos de ello serían que la narración de experiencias

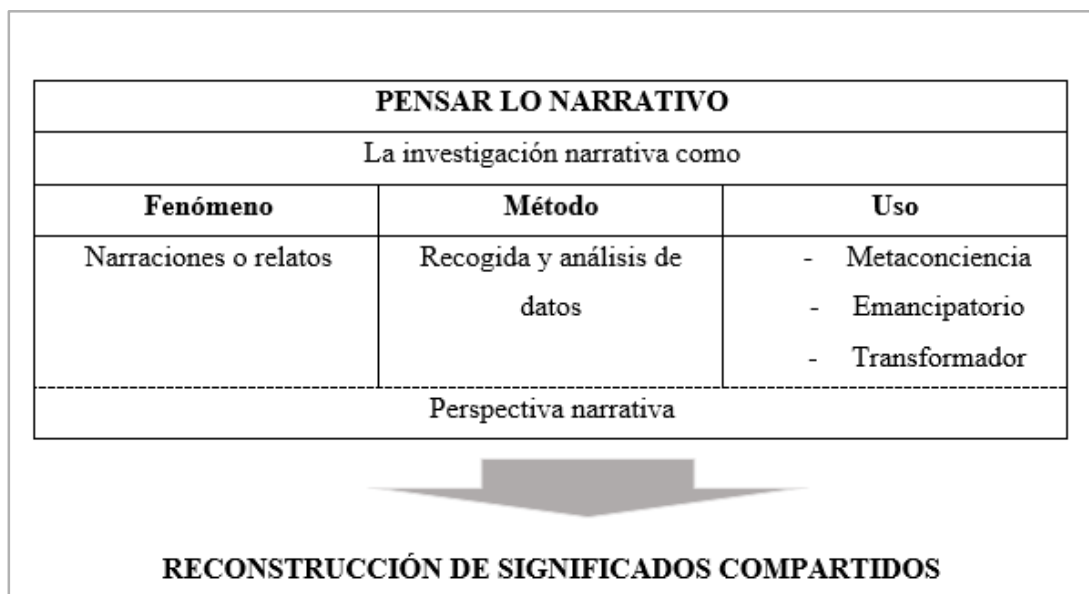
“permite que una persona desde una postura de introspección, recupere información, la valore y tome conciencia de la relación que tiene con su forma de ser, con sus actitudes frente a los diversos eventos sociales que le dan sentido personal y profesional a su vida; con sus acciones y su relación con los otros.” (Hernández, 2012, p.130)

Sumado a esto, hay autores que proponen al método biográfico-narrativo como una herramienta de emancipación “desde y para” los relatores que se conformarían a la vez en investigadores por derecho propio (Bassi, 2014, p.150), más allá del tradicional “dar la voz a los sin voz” identificado con las metodologías cualitativas; para alcanzar el impacto de transformación social del que nos habla Zeichner (2010), puesto que la entidad procesual, contextual y dialógica de la metodología posibilita una oportunidad legítima y reveladora para que todo sujeto que participe en ella pueda llegar a una (auto)comprensión y (re)construcción: el aprendizaje narrativo (Bolívar, 2014; Goodson, 2017) que

“parece tener lugar de dos formas. En primer lugar, el aprendizaje puede tener lugar mediante el empleo de los relatos de vida como herramientas para facilitar las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, el aprendizaje puede tener lugar en el proceso de “narración” en sí mismo, a través de la conversación interna en curso y en los recuentos externos que se lleva a cabo como un proceso genuino de toda la vida. Desde este punto de vista, el

aprendizaje narrativo es máximo cuando se evidencia como una herramienta en forma de un relato de vida y como el sitio de la narración en curso.” (Biesta et al., 2011, p.66)

En sintonía con todo ello el mismo Foucault afirmaba que el saber es intrínsecamente poder; por tanto, conocerse a uno mismo es un instrumento de poder y las narrativas así lo posibilitan cuando la investigación narrativa va más allá de ser una metodología y alcanza la potencialidad de lo que hemos venido a llamar “pensar lo narrativo” tal como se expone en la siguiente figura.



**Figura 21.** Pensar lo narrativo desde una perspectiva narrativa.

Fuente: Elaboración propia

En el caso concreto de nuestra investigación se plantea abarcar esta triple dimensionalidad narrativa tal como se expuso en los objetivos mediante:

- el estudio del fenómeno concretado en los relatos biográficos de los participantes (**Objetivo 1:** Conocer el proceso de los miembros de los servicios educativos participantes entorno a la creación y gestión de los espacios 2.0 de sus museos y **Objetivo 3:** Analizar la historia y los ciclos de desarrollo de las web 2.0 de los museos)

## La investigación biográfico-narrativa

- el método para obtener datos mediante entrevistas y analizarlos mediante la devolución de las mismas deviniendo finalmente historias de vida (**Objetivo 2:** Analizar las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los miembros de los servicios educativos participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física.)
- Con la finalidad de posibilitar el aprendizaje y la reflexión que sucede durante el proceso de quien se cuenta (Goodson, 2017) porque el método narrativo permite a los sujetos dar nuevos significados a sus experiencias (Bruner, 2003; Candinin y Conelly, 1990, 1995, 2000; Goodson, 2010) (**Objetivo 4:** Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.) y proponer una nueva metodología de evaluación (**Objetivo 5:** Desarrollar una metodología de evaluación de los espacios museísticos 2.0 basada en la investigación biográfico-narrativa)

La correlación de nuestros objetivos a la triple dimensionalidad de la narrativa, no hace más que legitimar que nuestra tesis es una apuesta metodológica; tal como quedó concretado en la finalidad de la misma: *Desarrollar un proceso de investigación biográfico-narrativo entorno a las experiencias narradas por los miembros de los museos, creadores y gestores de las redes sociales y las web 2.0 de los museos participantes que transformadas posteriormente en historia de vida posibilite otra forma de evaluación, revisión y transformación de los procesos educacionales museísticos en redes sociales y web 2.0.* Pero a la vez, debemos señalar que esta multiplicidad de elementos que constituyen a la investigación narrativa, así como que se trate de un proceso en permanente construcción (Clandinin, 2007) y que carezca de normativa procedimental puesto que es difícil encontrar en la literatura una práctica codificada de este modo de investigar (Chamberlain, 2012, p.60) hace que su aproximación sea muy compleja; todo y ello, eso no debería apartarnos de la idea de que se trata de un campo posibilitador y

“tratar de buscar el verdadero significado de la palabra narrativa reduce la noción y le resta su capacidad de elemento de articulación y producción de sentido en los discursos. Parece más oportuno interrogarse por lo que las personas hacen, qué efectos tratan de producir al utilizar narraciones y qué papel desempeña la narrativa en sus relaciones.” (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000, p.62-63)

Concebir de esta forma la investigación narrativa conlleva ser coherentes con la ontología de la experiencia que propuso Dewey y sobre la que ya hablamos en el apartado anterior. Puesto que, la experiencia es entendida como algo transaccional, un proceso de acciones y transformaciones con permanente reflexión y consecuencias en la vida de los individuos; ya que actuamos sobre un contexto en el que generamos cambios que a la vez nos influyen. Así pues, la investigación narrativa si cuenta con perspectiva narrativa, debería ir más allá de crear una fiel representación de la realidad que nos es narrada ya que debería posibilitar una nueva relación entre el ser humano y su entorno. Según Clandinin y Rosiek (2007) para que ello sea posible debemos acotar tres conceptos en torno a esta noción de investigación narrativa: la temporalidad, la continuidad y la relacionalidad. La **temporalidad** hace referencia a la transición temporal, esto es en una narración se describen eventos, personas u objetos que tienen un pasado, un presente y una proyección hacia el futuro; así pues, la narrativa es una forma de representación de la realidad que describe una experiencia humana desarrollada a través del tiempo y que por tanto va más allá de la experiencia vivida; la realidad representada es lo narrado (Berger y Luckmann, 2002). En segundo lugar, la **continuidad** sitúa a la investigación como una acción más dentro de la misma experiencia que se está narrando, construyéndose así nuevas relaciones que pasarán a formar parte de una futura experiencias. En ese sentido, Denzin (1989) señala que este aspecto propio de la investigación narrativa la diferencia de la investigación cualitativa habitual. Puesto que realmente la experiencia captada por la investigación no es la experiencia vivida en sí, sino la experiencia creada en el propio proceso investigador. Y el tercer componente que hace posible la perspectiva narrativa es la **relacionalidad**; aunque la investigación narrativa se centra en experiencias individuales, las reconoce como producto de un contexto y unas influencias sociales, y, por tanto, realidades en sí mismas que deben ser investigadas. Nos parece interesante en este punto y para acabar de acotar la perspectiva narrativa dentro de la investigación

narrativa, la sugerencia que hacen Morson (2003) y Rodríguez (2002), ambos autores invocan la cualidad de narratividad. Mientras la narrativa establece una relación entre distintos sujetos y objetos, en el caso de la narratividad se logra una visión de proceso; esto último es así, siempre que: exista un proceso que pretenda en relación con las acciones pasadas transformar un evento en acción vinculándola a un propósito y a acciones futuras, que el tiempo presente sea la ubicación crítica, aunque leamos o interpretemos hechos pasados y finalmente, que la contingencia concretada en aquellos hechos o eventos sea producto de acciones pasadas.

Así pues, hubiéramos podido empezar este apartado con las diferentes nociones que la literatura nos da sobre investigación narrativa, pero nos ha parecido más coherente siguiendo la concepción de la narratividad describir el proceso que hizo emerger este modo de investigar como consecuencia de unas acciones pasadas, la crisis de la representatividad, que la vincularon a un propósito de futuro: investigar lo narrativo. Así, mismo y como el lector habrá podido apreciar, en algunos de los pasajes de la tesis, concretamente aquellos que se refieren a los RAI, la investigadora utiliza la narración en primera persona del singular; creemos que es lo más coherente con la metodología biográfico-narrativa que desarrolla la tesis. A continuación, pasamos a exponer qué entendemos desde esta investigación como “lo narrativo” y para ello haremos uso y conceptualizaremos dos términos propios de este tipo de investigación: el relato de vida (life story) y la historia de vida (life history) y lo llevaremos a cabo con un doble objetivo: definir la noción de los mismos que utilizaremos en esta investigación y a la vez, arrojar un poco de luz a una terminología que como nos revela la literatura ha sufrido de cierta confusión.

### **5.1.1 Relato biográfico (life story) e historia de vida (life history).**

Podemos explicar lo narrativo como aquella reflexión que utilizando la experiencia personal en su dimensión temporal se constituye en “el territorio de las escrituras del yo” (Gusdorf, 1990). En sus inicios dentro de la investigación narrativa, esta forma de pensar el hecho narrativo se circunscribió únicamente en el género narrativo de la autobiografía



“Autos es la identidad, el yo consciente de él mismo y principio de una existencia autónoma; Bios afirma la continuidad vital de esa entidad, su desarrollo histórico (...). La Grafía introduce, finalmente, el medio técnico propio a las escrituras del yo.” (Gusdorf, 1991, p.10)

Pero posteriormente y para: evitar la vinculación única a la grafía, salir del territorio íntimo del yo (autos) y acoger todas las manifestaciones de expresión de la vida (bios), se adoptó el término “historia de vida” (Pineau (2006). Actualmente y revisando la literatura sobre investigación narrativa vemos que son múltiples las formas y nominaciones que pueden adoptar las narraciones de experiencias: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios... (Plummer, 2001; Souza, 2014). La multiplicidad de géneros en que se concretan las narraciones, así como también las tendencias y corrientes dentro de la investigación narrativa y su carencia de normativa procedimental han llevado a una fluctuación terminológica de este tipo de investigación: método (auto)biográfico, relato de vida, historias de vida, historias de vida en formación, investigación narrativa, narrativa, investigación biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico... (Passeggi, 2011, p.27). Es interesante señalar aquí, la proposición hecha desde las investigaciones de narrativas en Brasil concretamente y en muchos de los países de habla hispana del continente americano, de este modo “en Brasil, adoptamos la solución de los paréntesis, (auto)biografía, para llamar la atención sobre dos tipos de fuentes: las biográficas y las autobiográficas.” (Passeggi, 2011, p.28-29). Pineau y Le Grand (1993, citados por Bolívar, 2001), van más allá de lo biográfico y autobiográfico y desarrollan un tercer modelo entorno a esta cuestión; en nuestra investigación nos resulta muy apropiada dicha distinción pues la razón de ser de cada uno de ellos se concreta en la relación entre relator e investigador en torno a la narración; de este modo

“El **modelo biográfico** o relato de una vida por otro: el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza, casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta su vida. Este modo cuenta apoyos con toda la tradición que diferencia como garantía de objetividad entre observador y observado.

El **modelo autobiográfico** o relato por el mismo sujeto: en oposición al modelo disciplinar anterior, que desapropia al sujeto de su discurso (vida), ha existido desde antiguo el género autobiográfico, en el que el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado. Su vida le es un asunto exclusivo capaz de explicitar sus sentidos ocultos y otorgarles un valor; rechazando la participación de todo interlocutor en su tratamiento.

El **modelo dialógico**, de coinvencción. Dependiente de la educación de adultos, este tercer modelo opta epistemológicamente por la explicitación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido de coherencia. Hay una coimplicación de los actores implicados en las dos operaciones de enunciación y del trabajo sobre lo enunciado. Permite al locutor distanciarse de su vida, y al interlocutor aproximarse a ello, sin imponer unos cuadros conceptuales externos.” (p.28)

Este último modelo será el que llevaremos a cabo desde esta investigación, planteamiento que sin lugar a dudas nos remite a la comunicación dialógica que nosotros concretamos en el acto educomunicativo a desarrollarse en el ciberespacio del museo como espacio de conflicto y negociación. Y nos permitimos dicha alusión porque como ya hemos expuesto a lo largo del texto y corroboraremos en los apartados posteriores, entendemos la investigación biográfica narrativa desde una perspectiva narrativa, como aquella que indaga no solo el fenómeno de narraciones coproducidas entre relatores e investigadores, sino que además se centra en un método de recogida y análisis de datos narrativo y a su vez, que posibilita una práctica metacognitiva, emancipadora y transformadora como el ejercicio del “dejar habitar y habitar” y constituir en lugar el museo 2.0. Ambos procesos, el museo 2.0 y el de investigación, solo pueden ser concebidos desde un modelo dialógico que, en el caso último, la investigación, se desarrollara mediante relatos de vida que se constituirán posteriormente en historia de vida. Ambos términos, relato de vida e historia de vida, que han sido utilizados de forma solapada muchas veces y que, además, por su similitud en su traducción al castellano han llevado a confusiones fueron acuñados en su versión anglófona, life story y life history, por Denzin (1970) citado por Bertaux (1999)

## La investigación biográfico-narrativa

“Tras un largo periodo de indecisión terminológica, el sociólogo norteamericano Norman K. Denzin (1970) propuso una distinción, que me parece debe ser retomada, entre life story (relato de vida) y life history (historia de vida). Con el primero de estos términos, designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. Si muchos investigadores franceses emplean todavía el término de “historia de vida” a este efecto, parece preferible usar el término relato de vida, que es mucho más preciso. En cuanto al término historia de vida, Denzin propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los tests psicológicos, los testimonios de allegados, etc.” (Bertaux (1999, p.3)

Pero será Langness (1965) que situando el término historia de vida en antropología nos acercará más a la definición que utilizaremos en esta investigación; puesto que este autor utilizaba el término historia de vida para referirse a todo aquello que habían aprendido los antropólogos sobre una persona, ya fuere por sus propios relatos o los de otros. Adoptar esta noción, define ya por exclusión lo que es relato de vida,

“Por relato biográfico (récit de vie o life story) entendemos el registro literal de las sesiones de entrevista que el etnógrafo realiza con el sujeto entrevistado. Para que el investigador pueda poseer el control sobre el mismo proceso de entrevista es muy importante crear archivos paralelos a los del relato biográfico «literal», esto es, archivos ordenados por criterio cronológico y temático.” (Pujadas, 2000, p.139)

Así pues, los relatos de vida corresponden a la historia de una vida (Goodson, 1992), son dentro del método narrativo una forma ligada a lo biográfico (Riessman, 2008) y mediante los mismos un individuo organiza y reconstruye una experiencia; además de producir significados y acciones que se producen en ese encuentro narrativo entre dos subjetividades, narrador e investigador. Y en ese proceso de comprender el investigador los relatos individuales dentro de lo social donde deberíamos situar el término historia de vida puesto que

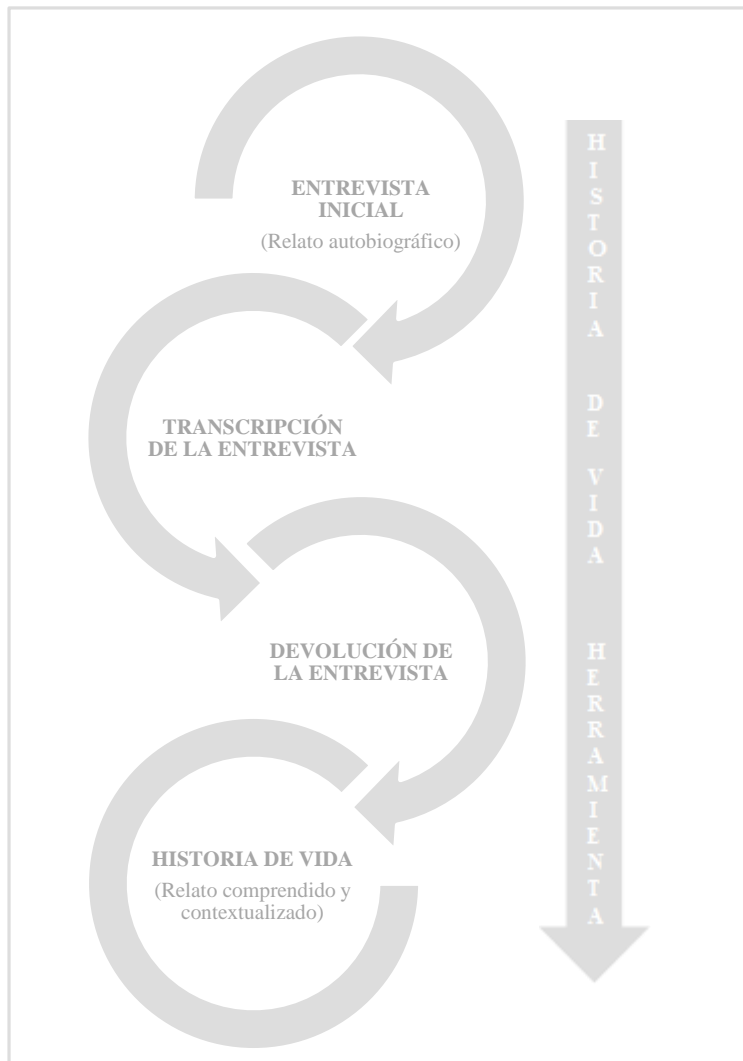
“los relatos pueden ser situados, lo que significa que pueden ser vistos como construcciones sociales que son, situados en un tiempo y lugar, historia y geografía sociales. Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, pues, en los relatos personales, pero las historias de vida (life histories) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural.” (Goodson, 1992, p.5-6).

Entendida así la noción de historia de vida se constituye en mucho más que un relato comprendido y contextualizado; es una herramienta dentro de la investigación narrativa que tiene su punto de partida en el relato de vida del individuo pero que necesita de un proceso de comprensión y contextualización por parte del investigador y a la vez de un proceso de deconstrucción y reconstrucción del relato inicial por parte del investigador y también del narrador.

“La historia de vida (histoire de vie o life history) constituye el texto final que llega a las manos del lector. Como se acaba de señalar, es el resultado de un proceso de edición en el que la iniciativa y el trabajo corresponden al investigador, pero en el que el sujeto biografiado tiene derechos de coautoría y, por tanto, puede introducir criterios en cuanto a estilo y en cuanto a la información que se publica, que el investigador tiene que tener en cuenta y respetar.” (Pujadas, 2000, p.140)

No nos extendemos más en este punto, puesto que, en el apartado de validez del método, expondremos con detalle este trabajo entre narrador e investigador; así como también en la dimensión del análisis de los datos, donde mostraremos las estrategias de la investigadora para alcanzar la historia de vida como relato comprendido y contextualizado.

Aunque a continuación, no rehusamos en nuestro compromiso de acompañamiento del lector en facilitarle la imagen que mostramos a continuación y que visibiliza la construcción de los diferentes relatos llevados a cabo en la investigación.



**Figura 22.** Del relato autobiográfico a la historia de vida

Fuente: Elaboración propia.

Nuestra intención en este punto del texto era definir los términos, relato de vida e historia de vida; precisar su traducción, así Pujadas (2002, p.13-14) propone la traducción española de ambos términos como relato de vida (life story) e historia de vida (life history); y finalmente, dentro de la amplitud terminológica, puntualizar la terminología adoptada en nuestra investigación. Recapitulando, el término biográfico-narrativo nombrará a nuestra metodología de investigación; el término narración y a partir de ahora también relato de vida se constituirá en fenómeno y fuente de datos inicial, y finalmente el término, historia de vida será la herramienta metodológica y también el relato final que concluirá la investigación.

Los tres términos, metodología biográfico-narrativa, relato de vida e historia de vida son inherentes a la figura de quien relata su vida, en palabras de Arendt al actor de su propia vida. Pasamos de este modo a concretar en el siguiente punto, a estos actores que nos van a permitir desarrollar una metodología biográfico-narrativa mediante sus relatos de vida y la construcción en última instancia de la historia de vida.

### 5.2 Participantes

Una de las señas de identidad de las investigaciones biográfico-narrativa según Lincoln y Denzin (1994) citados por Moriña (2016) es que estas facilitan la escucha de voces de personas silenciadas en los discursos científicos. Así mismo Booth (1998) habla de la “tesis de la voz excluida” y como ya hemos apuntado anteriormente, este modo de investigar puede constituirse en herramienta de emancipación. Concretamente la literatura revisada tiende a hablar de grupos oprimidos o vulnerables a los que “se les da la voz”. De otro lado, la misma literatura nos muestra también que este tipo de investigación ha sido muy utilizada en múltiples campos disciplinares; pero en esta investigación y por motivos que expondremos a continuación, centraremos la atención en cómo la investigación biográfico-narrativa se ha llevado a cabo dentro del ámbito de la investigación educativa

Mi primer contacto con los relatos autobiográficos se concreta el curso 2010/11 como alumna de segundo curso del grado de Educación Primaria, dentro de la asignatura de Procesos y Contextos Educativos II se nos encarga elaborar un documento con esta metodología (...) en esos momentos solo soy capaz de crear un glosario con definiciones teóricas a las que correlaciono mis experiencias académicas. Más tarde, también como alumna, en este caso del Máster de Educación Inclusiva, vuelvo a realizar un nuevo documento con la metodología, pero en ese momento mi posicionamiento ya es otro y busco y exploro su dimensión de método de investigación. (...). Finalmente, en el curso 2013/14 y hasta la actualidad como profesora asociada de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, utilizo el relato autobiográfico como herramienta de formación inicial de docentes y también

como herramienta de evaluación de la misma. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Des del curso 2009/10 el equipo liderado por la Dra. Glòria Jové y su equipo docente “Espai Híbrid” del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Lleida explora la investigación biográfico-narrativa, concretada en el relato autobiográfico como estrategia de metac conciencia en la formación docente de los estudiantes del Grado de Educación Primaria. En este caso concreto, la elaboración de documentos narrados en primera persona permite a los alumnos tomar conciencia sobre los modelos docentes que han vivido y reflexionar sobre las prácticas que llevan a cabo en los centros escolares. Barret (2004) apunta que la narración autobiográfica nos ayuda a entender cómo nos posicionamos profesionalmente y en el caso de los futuros docentes se pretende ayudar a la construcción tanto de su identidad personal como profesional (Leggo, 2010). Así pues, en el campo educativo, las narrativas de maestros y futuros maestros son según Bolívar y Domingo (2006, párr.89) utilizadas para investigar dimensiones tan diversas como

“la descripción la vida cotidiana de la escuela y la profesión docente (González Monteagudo, 1996; Vidigal, 1996), la orientación y la identidad profesional (Bolívar 1999; Correia 1991), el desarrollo de las organizaciones educativas (Domingo y Bolívar, 1996), los ciclos de vida de los profesores (Samper 1992; Fernández, 1995), el desarrollo profesional desde narrativas de experiencia (Rivas y Sepúlveda, 2003), o los usos y abusos de las historias de vida de los docentes.” (Bolívar, 2005; Gil, 1999; Puig, 1999)

O como ya hemos apuntado con el relato de la investigadora, en la formación inicial de docentes (Bonastre et al. 2018; Farrero, 2016; López 2017; Llobet, 2017). También nuestra investigación creemos que podría formar parte de este ámbito, la investigación biográfico-narrativa en el campo educativo. Hacemos hincapié en ello y además exponemos a continuación los argumentos para defender que los museos pueden constituirse en contextos para el aprendizaje y sus profesionales pueden gestionar el mismo. Dicha manifestación no es en vano, sino que la revisión a la literatura nos ha conducido a concluir que la mayoría de la bibliografía sitúa al contexto museístico en el ámbito educativo no formal, restándole al mismo una estructura e intencionalidad

educativa que sí se le reconoce a la escuela como representante de la educación formal. Pero dicha distinción creemos que debe ser ya desterrada y para ello proponemos la idea de aprendizaje ubicuo de Burbules (2014) que tiene lugar cuando “el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias.” (p.131). Adoptar esta definición de aprendizaje conlleva primero que todo una deslocalización, se puede aprender en cualquier lugar; una destemporalización, se puede aprender en cualquier momento; y convierte a los miembros de los servicios educativos de los museos en una de las partes gestantes del proceso de aprendizaje y, por tanto, no los aleja de los docentes, que son y han sido protagonistas de las investigaciones biográficas-narrativas en educación. Y aunque nuestros referentes, tanto el marco teórico como la experiencia metodológica en este proceso de investigación provienen del ámbito educativo, la literatura también nos muestra como el modo biográfico-narrativo está presente en la investigación de otras disciplinas (Simon-Martin, 2017); y, por tanto, desde esta tesis no hay un intento forzado de incluir al contexto museístico en el ámbito educativo, sino de legitimar su pertinencia en el mismo. Pero es que, además, en nuestro desarrollo teórico del museo 2.0 como producto de construcción social en el ciberespacio apostamos por estrategias educomunicativas que se constituirían desde el campo de la pedagogía y nos permitían el “habitar” y “dejar habitar” del espacio museístico cibernético y concretarlo como lugar mediante la “apropiación” de los usuarios;

“se perfilan nuevos caminos para conectar con el conocimiento y la inspiración de forma creativa y los museos están obligados a seguirlos si quieren formar parte de esta revolución. El fracaso del sistema educativo formal, los obliga a desarrollar todo su potencial como ambientes de aprendizaje (...) deben actuar como esos visionarios (Johnson, 2011), dejando de centrarse en la educación informal y buscando su propia voz. Una voz que involucra y dialoga con el otro (ciudadano, que no consumidor) en una conversación sin fin, capaz de promocionar un comportamiento social positivo y de transformar sus vidas.” (Ruiz Torres y Fernández Moreno, 2013, p. 178)



Por tanto, aunque nuestra apuesta de llevar a cabo investigación biográfico-narrativa con los miembros de los servicios educativos de los museos pueda parecer una novedad, y sí que lo es en cierto modo por constituirlos como narradores del proceso de investigación, y a la vez, como investigadores del mismo y, por tanto, coautores de la investigación. Es, además, coherente, como ya expusimos en uno de los primeros apartados de la tesis, puesto que la narrativa siempre ha estado presente en los museos; aunque ligada con las colecciones museísticas y mediada por la cultura museística del momento.

“Los museos son sobre todo narrativa. Los objetos de sus colecciones tienen muchas historias que contar, incluso las obras de arte, pudiendo ser utilizados como conectores y trampolines para crear y narrar una gran variedad de relatos, tanto reales como ficticios. Narrar historias permite establecer vínculos entre el pasado, el presente y el futuro, dando vida a la presencia humana que hay detrás de cualquier objeto. Las historias proporcionan una comprensión más profunda de la función y el significado de un objeto, ya que la narración de cuentos, relatos e historias, debido a su naturaleza universal, accesible y cercana, supone un medio estupendo para dar sentido a dichos objetos.” (EVE, Museos e innovación, 2017)

Así pues, nos parece estimulante la posibilidad que nos ofrece esta investigación de conocer, trazar y hacer emerger otras narrativas que también acontecen en los museos; no solo las oficiales y que se convierten en los guiones de presentación de una exposición; sino también las narrativas de quienes están detrás del telón y en el caso concreto de nuestra investigación detrás de la creación y de la gestión de los espacios 2.0 de los museos; porque, además

“La necesidad de los medios digitales de ofrecer, construir, compartir y disfrutar contenidos de calidad nos está llevando a interactuar mediante la generación de un permanente *storytelling* (Jenkins, 2003), tanto individual como colectiva o institucionalmente. Nunca estuvo tan vigente el interés de la aplicación de metodologías narrativas, bien sean sincrónicas o diacrónicas.” (Marta-Lazo, 2016, p.312).

Y finalmente, creemos significativo señalar en este apartado que la investigación narrativa nos posibilita una nueva relación entre investigador y participantes, un encuentro entre dos subjetividades que posibilita ver a los narradores no solo como “fuentes de datos” sino como un activo necesario en la investigación, experto de la experiencia narrada y capaz de ser crítico y analítico. Lather (1986) habla de teorización colectiva, pues ese intercambio lingüístico tiene unas consecuencias en tanto puede cambiar las significaciones de las experiencias y también producir conocimiento emancipador (Lather, 1986) que posibilite cambiar la forma de actuar de los narradores. Entender la investigación “con” ellos y no “para” ellos, hace que términos como co-investigación, co-autoría o co-propiedad adquieran todo su sentido en este tipo de investigaciones a los que algunos autores han atribuido rasgos inclusivos (Parrilla, 2009).

A continuación, pasamos a precisar quiénes son los participantes en nuestra investigación. Nuestra prioridad fue buscar las narraciones sobre la gestación y creación inicial de los espacios 2.0 de los museos participantes, por ello buscamos a las personas implicadas. Coincidió que todos ellas formaban parte de los servicios educativos de los museos y en algunos casos de los DEAC. En total fueron 9 los participantes, miembros de 5 museos españoles vinculados al estudio de los casos de varias ciudades romanas: Caesaraugusta (Zaragoza romana), Tarraco (Tarragona romana), Bibilis (Calatayud) y Cartago Nova (Cartagena). Se trata de museos con titularidad pública y vinculados a diferentes tipos de instituciones (Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales o Comunidades Autónomas) pero todos ellos con espacios 2.0 en la red (web 2.0, Facebook, Twitter, Blog ...). La siguiente tabla (Tabla 5) muestra pues las características que definen el perfil de cada uno de los participantes, cada uno de ellos responde a unos códigos para salvaguardar su anonimato; hecho que se sustentará a lo largo de toda la tesis pues así se concretó en la carta de consentimiento informado. Queremos también señalar que la tabla se ha configurado mediante la información que ellos mismos, los participantes, nos proporcionaron y, por tanto, se trata ya de datos narrativos. Se ha elegido esta opción porque nos parece coherente con la metodología biográfico-narrativa que pretendemos desarrollar en esta investigación. Puesto que tal como ya hemos expuesto anteriormente, no buscamos explicar una realidad de modo “objetivo” ni tampoco verificar unos datos, sino que nuestro fenómeno a investigar, nuestro modo de investigar y nuestro posible dispositivo de transformación (Connelly y Clandinin, 1995, p.12) lo constituyen en todo

momento las narrativas de nuestros relatores que les permiten en este caso “revelar quiénes son” (Botero y Leal, 2015; Arendt, 2008) ante la investigadora y ante los lectores de la investigación.

Es muy importante saber quién es quién relata, es por tanto importante su perfil a nivel de estudios, creencias, hechos de vida... (...). Una misma pregunta, aunque puede tener la misma respuesta, la narración de la misma puede ser totalmente diferente; ya no a modo de significado o contenido sino en su forma. Esto habla una vez más del narrador, de quién es. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Pero es que, además, si pretendemos el reconocimiento de los participantes como coautores y coinvestigadores de todo el proceso de investigación que mejor legitimación que usar sus voces. De este modo, la siguiente tabla muestra en sus propias palabras su Cargo (C), su fecha de antigüedad (A) y sus funciones (F) en el museo en el que trabajan; y también, su formación (F) y otros aspectos (O) que nos han revelado en sus narraciones, aspectos estos últimos que atañen a la particularidad casuística que exige el método biográfico-narrativo. Asimismo, estos aspectos son escogidos en preferencia de otros; esto es, yo como investigadora, opto por visibilizar unos aspectos en detrimento de otros; por tanto, y como también legitimaremos teóricamente en el análisis narrativo de los datos, cada investigador se relaciona con los datos según sus vivencias y experiencias particulares (De la Rosa, 2010) y

“nos permite tener con ella (con la historia) la experiencia única de la que nos habla Larrosa (2004), para llamar la atención sobre la importancia de valorar lo que realmente pasa por nosotros, pero también aquello que, al pasar por nosotros, nos toca, nos atraviesa, no permitiendo ser indiferentes a eso, se muestra fundamental y precisa premiar todo el proceso de su admiración, estudio, indagación, escritura y múltiples manifestaciones de autorías que en ese proceso podemos vivenciarlas.” (Timm, 2014, p.190)

Tabla 5. Perfiles de los participantes

MUSEO 1 (M1)	M1.1	C	<i>Pero eso no es un trabajo, es una colaboración porque el personal del museo es exclusivamente un administrativo y el conserje de la puerta. Y nos ceden una persona que limpia a tiempo parcial y el resto son cargos, algunos honoríficos y otros de confianza del director a través del grupo de investigación, colaboraciones. Tanto el director como el subdirector son nombrados por el ayuntamiento, pero es un cargo honorífico no... no hay relación laboral ni se cobra por ello y el director y el subdirector y director del museo buscan en su grupo de investigación gente que ayude a determinadas funciones como es este caso no.</i>
		A	2007
		F	<i>Yo me ocupo de coordinar y asesorar las actividades didácticas y online del museo, compartiendo esta actividad con otros compañeros como es M1.2 que es además subdirector del museo (...) El rol que ahora yo llevo es más (...) digamos de control de calidad por así llamarlo no? y control del diseño e implementación de los nuevos talleres sobre todo y el buscar proyectos y colaboración para análisis externos que nos permitan mejorar.</i>
		FA	<i>Yo estudié geografía e historia., hice la tesis en historia antigua, luego empecé a dedicarme a la didáctica he hice una segunda tesis doctoral en didáctica; la primera en la universidad de X, la segunda en la de X y, además, pues tengo formación en otras cuestiones educativas. (...) Tengo pues creo que era un diploma de estudios avanzados...no, un diploma oficial de posgrado de la UNED de "Experto universitario en convivencia escolar". De títulos son la licenciatura, dos doctorados, de oficiales y el posgrado de la UNED en convivencia escolar.</i>
		O	<i>Yo soy profesora de didáctica de las ciencias sociales en la universidad y a través del grupo de investigación X (...) ha sido siempre muy fácil usar el museo 1 como fuente de investigación y en este caso como fuente de experimentación de un proyecto de museo en nube. (...) se relaciona directamente con mi línea de investigación que es la tecnología para la comprensión del patrimonio.</i>
	M1.2	C	<i>Subdirector y conservador del Museo 1</i>
		A	<i>En el museo directamente podríamos decir que trabajo desde el año 2007, cuando se hizo esta reinauguración, anteriormente el museo existía como tal, pero sin prácticamente sin equipamiento eran unas salas. Esto no quiere decir que no las montásemos estuviésemos haciendo los materiales, almacenásemos, un poco lo que era más que un museo una sala de exposiciones. Entonces ahí podríamos estar</i>

## La investigación biográfico-narrativa

			<i>hablando desde principios del 2000. Pero el Museo 1 como si, desde su creación desde el 2007</i>
		F	<i>Un museo hoy en día no se puede entender sin lo que es un estudio de pedagogía. (...) Todo estudio pedagógico que tienen que tener los talleres evidentemente tienen que estar encaminados a lo que es la formación de los niños y que los talleres tengan que estar por un lado adecuados a lo que son los niños y sus estudios y adecuados, a lo que es el museo en sí. (...) Muchas veces adaptándolos y transformándolos según las necesidades de cómo vaya evolucionando la docencia.</i>
		FA	<i>Licenciado en geografía e historia. Y doctor en historia por la Universidad X y también tengo dos masters vinculados a los que es patrimonio. (...) Sí he hecho el (máster) de patrimonio cultural.</i>
		O	<i>Entonces pues yo he crecido casi en museo y excavaciones, con lo cual no me he planteado que fuera de aquí hubiese una vida ¿no? (...) nosotros siempre mantenemos en el patrimonio aquello que no se conozca o no se divulgue difícilmente lo vamos a poder proteger y valorar.</i>
MUSEO 2 (M2)	M2.1	C	<i>Soy facultativo técnico de patrimonio cultural en el área de educación y comunicación en el museo 2.</i>
		A	<i>Exactamente 4 años (2012)</i>
		F	<i>Mis funciones van desde la creación de actividades didácticas a la reserva de espacios para las actividades didácticas, el envío a los centros educativos de educación formal i no formal. La coordinación de las visitas de grupos que no se dirigen desde el propio personal de aquí, la coordinación de otros eventos y otras actividades dentro del museo desde conciertos, representaciones teatrales, presentaciones de libros, apoyar a todas las actividades que se realizan dirigidas al público infantil, como: los talleres, la charlas, los cursos de fotografía, de dibujo, de acuarela, pequeños talleres de collage; su difusión. Y también hacemos labores de información a centros educativos que quieren hacer actividades no quieren que se dirijan desde aquí, pero nosotros somos quienes les proporcionamos los materiales. Además de elaborar materiales didácticos como hace un par de años se editó un cuadernillo para 1er ciclo de primaria que se llama romanitos y en el que participamos con una ilustradora en el diseño de la actividad. Y todo ese tipo de cosas que van surgiendo</i>
		FA	<i>Soy licenciada en historia del arte y posgrado en Gestión de patrimonio cultural.</i>

## La investigación biográfico-narrativa

		O	<i>Aunque suene triste, parece que los museos han sido sitios para señores con gafas muy serios y hoy en día la imagen que se tiene es otra (...) en estos 4 años desde que nos incorporamos varias personas por prejubilaciones enseguida entendimos que era fundamental empezar a hacer nuevas ventanas del museo a la sociedad.</i>
	<b>M2.2</b>	C	<i>Pertenezco al área de difusión o también conocida como educación y difusión.</i>
		A	<i>El 16 de octubre de 2013.</i>
		F	<i>La verdad es que como son dos líneas. Porque el gabinete de educación es uno de los DEAC más antiguos de España y la línea de didáctica siempre se ha llevado por esa misma área, pero no es hasta incorporarnos nosotras que cuando se pone en marcha, digamos el área de difusión y comunicación. Porque desde aquí sí que se hacían cosas como revisar las notas de prensa, las cartelas. Dar forma a ese discurso técnico-científico de los conservadores, pero claro esa área de las redes sociales no existía.</i>
		FA	<i>Pues yo estudié historia del arte, soy licenciada en historia del arte. Terminé la carrera en el 97 y, además, mientras estaba estudiando historia del arte, estuve estudiando también programación y análisis informático. No es una titulación oficial y cuando termine la carrera.</i>
		O	<i>Como yo no vengo del área de la pedagogía tengo unas ideas diferentes (...) la mayor parte de mi carrera profesional la he desarrollado en empresas de diseño y desarrollo de aplicaciones web precisamente</i>
MUSEO 3 (M3)	<b>M3.1</b>	C	<i>Soy técnica socio cultural del servicio de cultura del ayuntamiento de X</i>
		A	<i>2002</i>
		F	<i>Se ha ido ampliando el número de talleres, el número de sesiones. Una cosa son los talleres que se ofertan y las sesiones que se hacen de cada taller. Las guías van saliendo poquito a poco, se han elaborado dosieres para los profesores, se ha elaborado pues algún cuadernillo para los alumnos, algún folio más amplio de información dirigido a escolares, dirigido a familias; eso sí, ampliar los materiales didácticos para que el museo sea más accesible a estos públicos. (...) nosotras no ofrecemos visitas al público general</i>
		FA	<i>Soy hispanista. Hice filología hispánica y el doctorado, estoy con la tesis que no la he terminado.</i>

## La investigación biográfico-narrativa

		O	<i>Sí, claro (el contexto pedagógico es intrínseco al museo). Para hacerlo abierto a todo el mundo y lo que hay que hacer es difundir los contenidos que hay.</i>
	<b>M3.2</b>	C	<i>Técnico medio sociocultural.</i>
		A	<i>Aquí llevo 12 años</i>
		F	<i>Cuando yo llego aquí, salvo alguna actividad que se hacía en el museo de foro y un pequeño material en el museo 3; es cuando se ponen en marcha todas las actividades didácticas en todos los museos. Aunque sean muy pequeñitos (...) en todos ha de haber una actividad didáctica. Lo pusimos en marcha</i>
		FA	<i>Historia del arte, licenciada. Y los cursos que he hecho a posteriores, de todo tipo: historia, educación...</i>
		O	<i>Era mi meta (trabajar en los servicios educativos). Siempre me ha gustado la educación pero en servicios educativos, en el servicio de cultura, museos, exposiciones...</i>
MUSEO 4 (M4)	<b>M4.1</b>	C	<i>Conservadora del museo y responsable del área de educación, exposiciones y difusión.</i>
		A	<i>Aquí en este museo desde el año 86, muchos años.</i>
		F	<i>Mis funciones son desde el área técnica a coordinar y proponer y supervisar y un poco hacer todo el seguimiento de todo lo que se refiere a exposiciones temporales, proyecto educativo desde todos los ámbitos, propuestas de programación y difusión del museo y coordinación con las otras áreas en otros ámbitos: proyectos museológicos, proyectos museográficos, temas de investigación, etc.</i>
		FA	<i>Soy historiadora del arte, licenciada en la Universidad de X en el 66, hice también arqueología. Y soy posgrado de políticas culturales europeas y relaciones culturales internacionales en la universidad X el año 95.</i>
		O	<i>Yo trabajo en el mundo de los museos desde el año 73 (...) Mientras estudiaba la carrera empecé a trabajar gratuitamente en el museo X en las áreas de arqueología, arte y educación (...) en los años 80 en las escuelas de verano haciendo coordinación y programación y profesorado de cursos de museos y educación. (...) De estos cursos salió un grupo de trabajo, museos y escuela</i>  <i>Creo que es una responsabilidad la gente que trabajamos en la práctica facilitando esta experiencia, este conocimiento desde un</i>

## La investigación biográfico-narrativa

			<p><i>punto de vista no solo teórico sino actualizador de los conocimientos desde la práctica.”</i></p> <p><i>Sí soy una persona de cultura, que no culta, de cultura. R5.M4.1</i></p>
	<b>M4.2</b>	C	<p><i>Estoy en diferentes áreas: área de difusión, reservas escolares y también el área de comunicación.</i></p> <p><i>Actualmente, estoy solo en el tema de comunicación (...)</i>  <i>Comunicación de redes sociales, web...también difusión mediante folletos. Ya no hago reservas solo en vacaciones hago substituciones.</i>  <b>R5.M4.2</b></p>
		A	<i>Aquí desde hace 12 años</i>
		F	<i>Yo lo que hago es el tema de reservas. (...) No, contenidos y desarrollo no. (...) contacto de la escuela, cuando quieren contactarnos: información, reserva... (...) Difusión también sí. Tanto del área de la web o si necesitan saber más información, tanto por correo o telefónica. (...) llevo Facebook y Twitter y eso, pero como estamos todos en la misma área ya sabes a quien va dirigido. O hacemos la nota M4.1 o lo hago yo y después lo terminamos de hacer. Es más tipo técnico.</i>
		FA	<i>Yo soy graduada en historia del arte. Tengo también el CAP, porque es una salida ser profesor e idiomas, lo típico.</i>
		O	<i>Empecé en la biblioteca y poco a poco entre a las áreas de difusión. Después lleve ya comunicación y he estado también de secretaria. Llenando los vacíos que iban dejando.</i>
MUSEO 5 (M5)	<b>M5</b>	C	<i>Directora del Museo 5</i>
		A	<i>En el 2007 me incorporo, un año antes de abrir el museo, en el proyecto museográfico tuvimos interés de incorporar parte de la didáctica, entre comillas, porque no solo pensamos en los escolares sino en el público en general en el museo.</i>
		F	<i>Llevo la gerencia de la fundación, toda la organización, facturas, subvenciones, notificaciones..., llevo la coordinación de los pocos que somos y aparte llevo la difusión cultural y educativa, incluidos los contenidos de la web y el Facebook. (...) Yo trabajo en lo que es la organización, luego tengo personal de atención a estos niños que son los que realmente hacen los talleres. que trabajan como guías y atención al público y con los escolares.</i>
		FA	<i>Soy por un lado licenciada en historia antigua de la arqueología con tesis doctoral de arqueología clásica.</i>



		O	<i>Durante 14 años he sido profesora asociada en el área de arqueología de la Universidad de X en asignaturas de práctica de arqueología. (...)</i>
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Delimitados nuestros participantes, pasamos a continuación a exponer mediante qué técnicas serán obtenidos los datos procedentes del relato de los miembros de los museos participantes y que serán constitutivos del análisis de esta tesis.

### 5.3 Instrumentos de recogida de datos.

Como ya apuntamos en el primer punto de este apartado sobre metodología biográfico-narrativa son múltiples las formas que pueden adoptar las narraciones de experiencias de los participantes en este tipo de investigaciones y así lo confirman Bolívar y Domingo (2006, p.4) “en el método biográfico-narrativo tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales (...)”. Y también son múltiples los instrumentos o estrategias para recoger esos datos: “notas de campo, anotaciones en diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos (programaciones de clase y boletines), materiales escritos como normas o reglamentos, fotografías, planes de clase o proyectos o memorias de la institución educativa.” (Connelly y Clandinin, 1995, p.23).

A todo ello, otros autores (Bolívar et al., 2001; Flick, 2004; Appel, 2005; Pujadas, 2000) y según la tabla propuesta por Aguilar y Reyes (2013, p.13) que mostramos a continuación diferencian entre los instrumentos de recogida no generados por el investigador, esto es, recogidos bajo el término documentos personales, y los registros biográficos obtenidos por la acción del investigador

**Tabla 6.**

*Instrumentos para la recolección de datos biográficos.*

CLASIFICACIÓN	MATERIAL BIOGRÁFICO	DESCRIPCIÓN
Documentos personales: <b>Registros no influenciados o estimulados por el investigador durante los desarrollos de su trabajo, que poseen un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado.</b>	Escritos autobiográficos	Las personas escriben sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales. Describen el contexto global de una vida
	Los diarios personales	Son informes sobre las vidas en las aulas, registran observaciones, analizan la experiencia e interpretan sus prácticas en el tiempo.
	Cartas	Son diálogos escritos, particularmente importantes dentro de una investigación en colaboración.
	Fotografías, memorias y otros utensilios personales	Son un conjunto de materiales de la vida profesional y personal que dan cuenta de los recuerdos adormecidos u olvidados.
	Audiovisuales (películas y videos)	En algunos casos complementan o sustituyen a las fotografías.
	Anales y crónicas	Sucesos que construyen de su vida o parte de ella. Esquemas de los principales hechos, acontecimientos e incidentes críticos
Registros biográficos: <b>Registros obtenidos por el investigador a través de la encuesta.</b>	Colecciones epistolares	Correspondencia, siendo un medio por el cual se puede evaluar las imágenes que sobre el sujeto estudiado se desprenden de las cartas.
	Historia oral (relato único, cruzado o paralelo)	Los profesores cuentan sus historias personales y profesionales en relación con sus contextos escolares, familiares y sociales.
	Historias/relatos de familia	Cuentan y escriben sobre los sucesos y miembros de la familia.
	Entrevistas	Son aquellas cuestiones que interesan a los investigadores sobre diversos aspectos. Son más o menos abiertas y deben ser consensuadas con los profesores.
	Entrevista autobiográfica/narrativa	Su característica, es que el entrevistador al inicio hace una pregunta inicial que motiva al entrevistador narrar sus experiencias y acontecimientos de su vida personal.
	Conversaciones	Son consideradas entrevistas no estructuradas, en este caso las personas hablan libremente.
	Notas de campo y otras historias de campo.	Son notas escritas por el investigador o con la colaboración de los propios profesores participantes en el estudio.
Biogramas	Son mapas elaborados sobre las trayectorias de la vida profesional en donde se conjugan los acontecimientos y la cronología.	

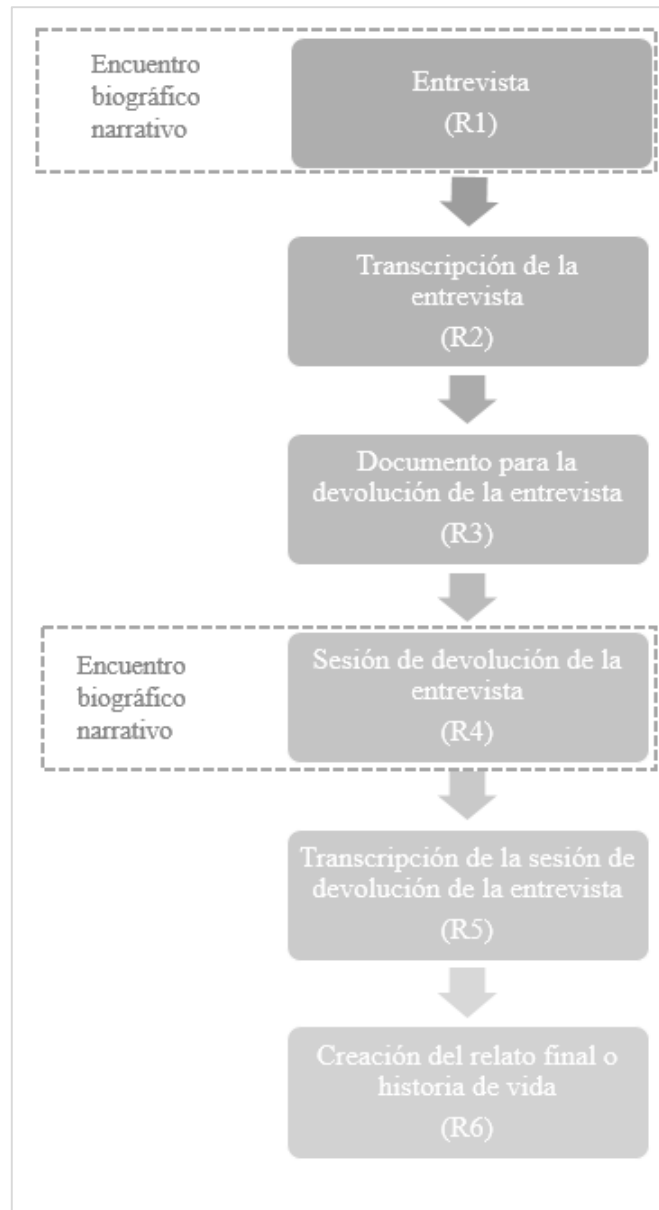
Fuente: Tomado de Huchim y Reyes (2013, p.13)

En nuestra investigación, los relatos orales de nuestros participantes se han configurado como la fuente primaria de datos. La obtención de los mismos tiene lugar en dos momentos diferentes de la investigación que a partir de ahora identificaremos con el término de encuentros biográfico-narrativos, puesto que buscábamos desarrollar diálogos conversacionales (Denzin, 2001) mediante una interacción y participación activa tanto del narrador como de la investigadora. De otro lado, como se concretará a continuación y en la figura 23, hemos asignado a los diferentes relatos una numeración.

Así pues, el primer encuentro biográfico-narrativo entre los 9 participantes y la investigadora tuvo lugar durante el primer trimestre del año 2016, entre los meses de enero y marzo; el segundo, durante el tercer trimestre del año 2018, entre los meses de julio y setiembre; en este último encuentro los participantes quedaron reducidos a siete puesto que, por circunstancias ajenas a la investigación, no se pudo hacer la devolución a dos de los participantes.

En los primeros encuentros, utilizamos la herramienta de la entrevista como dispositivo narrativo para configurar los primeros relatos orales (R1) (Langness, 1965); posteriormente, estas entrevistas fueron transcritas (R2) y la investigadora elaboró un tercer documento (R3) que fue devuelto en una segunda sesión entre participante e investigadora; encuentro biográfico-narrativo que se aprovechó ya no solo para verificar los primeros datos y presentar el nuevo relato de la investigadora (R3) sino también para obtener un nuevo relato oral (R4). Este segundo relato oral, igual que el primero fue transcrito (R5) y utilizado para escribir por parte de la investigadora el relato final o historia de vida (R6).

Vemos pues que se realizaron un total de 6 relatos, que a partir de ahora vamos a identificar mediante siglas tal como exponemos a continuación con la siguiente figura.



**Figura 23.** Numeración de los relatos.

Fuente: Elaboración propia.

De este modo reclamamos como veremos a continuación, que este apartado que correspondería siguiendo el clásico manual metodológico a la descripción de las herramientas de recogida de datos se constituya en una exposición de dispositivos para alcanzar una vez más la perspectiva narrativa en nuestra investigación concretados en los dos encuentros biográfico-narrativos: entrevistas iniciales y sesión de devolución.

### 5.3.1 Entrevista narrativa.

Aunque ya hemos señalado que las formas narrativas que se pueden adoptar en investigaciones biográfico-narrativas son múltiples, la base de la mayoría de las mismas está en la conversación entre narrador e investigador, el primero relata sus experiencias y el segundo escucha primero y reescribe después; y concretamente en la entrevista (Flick, 2007). Desde esta dimensión de “dispositivo narrativo para la construcción de textos” que Denzin (2001, p.24) acuñó en los términos de “entrevista reflexiva, dialógica o entrevista ejecutiva”, supone reconocer a la entrevista no tanto como herramienta para obtener información en sí (Pujadas 2000, p.135), sino como un modo que permite a los entrevistados contar historias sobre ellos mismos y al investigador (entrevistador) situarse dentro de la entrevista y transformar la información del entrevistado en experiencia compartida; y según Abrahão y Bolívar (2014) a pesar de que existen muchos medios para la recogida de datos

“Ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar sus historias de vida con sus episodios significativos o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. (...) en las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida.” (p.20)

La entrevista en su dimensión reflexiva, reconoce que las palabras y que el lenguaje tiene unos efectos sobre las personas en tanto son evocaciones del mundo que ayudan a revelar aspectos compartidos de quien escucha y así poder construir mediante su estrato dialógico un mundo significativo para ambos. De este modo la entrevista también pertenece al investigador al que sitúa dentro de una comunidad moral por el mero hecho de formar parte de una conversación dialogada; así pues, la entrevista no es un producto de mercadeo de datos y por tanto un derecho de quien investiga, sino que nace del privilegio de “hacer entrevistas”. Y en este acto, el que habla o es entrevistado a su vez se constituye a sí mismo en actor que ejecuta el texto de la entrevista; pues según Sarasa y Porta (2008, p.226) la entrevista es “un lugar donde el significado es creado y actuado” o en estos tiempos postmodernos se constituye en collage narrativo (Dillard, 1982, p.22) que

“Permite al escritor, entrevistador y actor crear un mundo especial, un mundo hecho significativo a través de los métodos del collage y montaje. Estos usos exponen la estructura y huesos narrativos de la entrevista reflexiva postmoderna. En el texto y en la actuación, esta forma se anuncia reflexivamente. Ya no hace que el entrevistador se esconda tras el formato de pregunta-respuesta, tras el aparato de entrevista.” (Denzin, 2001, p.30)

Apostar por dicha noción de entrevista en esta investigación nos hace desvincularnos de las clásicas definiciones que Sullivan (1954) o Pope (1979) citados por Kaliniuk y Lasgoity (2018, p.759) proponían

“una conversación y/o relación interpersonal entre dos o más personas, con unos objetivos determinados, en la que alguien solicita ayuda y otro la ofrece, lo que configura una diferencia explícita de roles en los intervinientes. Estos roles marcan una relación asimétrica, puesto que uno es el experto, el profesional, y otro es el que necesita de su ayuda. Estos aspectos no agotan la definición conceptual de entrevista, pero marcan algunas de las características específicas de la misma: la conversación que se mantiene, es decir todos los elementos del lenguaje verbal y no verbal, así como el contenido de la misma, el establecimiento de una relación interpersonal, unos objetivos específicos, la configuración asimétrica de roles, la petición de ayuda y la respuesta a esta solicitud.” (Acevedo y López, 1986; Berger, 1987; Bernstein y Nietzel, 1982; Fernández del Valle, 1997; García Marcos, 1983a; Kvale, 1996; Martorell y González, 1997; Mateu y Fuentes 1992; Muñoz, 2003; Silva, 1998; Sullivan, 1982) citados en Maganto Mateo y Cruz Sáez (2003).

Y acercarnos y por tanto postular una entrevista narrativa, de orientación biográfica, o en profundidad, términos utilizados indistintamente en investigación biográfico-narrativa (Moriña, 2016, p.50) y cuyas características asientan Poirer et al. citados por Pujadas (2000)

“(1) Se trata de entrevistas en profundidad abiertas (esto es, no directivas) en las que la labor del entrevistador consiste básicamente en estimular al informante para que siga el hilo de su narración, procurando no interrumpirle y manteniendo la atención para orientarle en los momentos de lapsus de memoria. (2) Esta labor de orientación se debe apoyar en el uso de cuantos documentos personales (cartas, fotografías, diarios personales) estén a mano durante la entrevista; por ello es tan importante que el lugar elegido para este intercambio sea el domicilio de la persona. (3) Para apoyar la narración del informante y, a la vez, para garantizar la máxima exhaustividad posible del relato, es imprescindible que el investigador tenga transcritas las entrevistas anteriores y sistematizadas en los cuatro archivos que hemos sugerido: literal, temático, cronológico y por personas. Solamente llevando al día estos registros es posible tomar conciencia de los posibles lapsus y huecos informativos que se han abierto en la narración. Volver sobre temas ya relatados en sesiones anteriores constituye una buena forma de empezar una nueva sesión de entrevista y, a la vez, estimula al entrevistado, que ve el interés del investigador y que comprueba cómo su trabajo va adquiriendo forma por escrito.” (p.139)

Aún y la literatura al respecto, no debemos olvidar que la entrevista nos debe servir para rescatar la experiencia del entrevistado; y como hemos señalado en varias ocasiones este modo de investigar, biográfico-narrativo, permite e invoca a rescatar las singularidades y particularidades en todos los aspectos del proceso, y en la configuración de las entrevistas no podía ser menos. Siendo coherentes con ello, y aunque hemos desarrollado en este punto la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo en torno a la entrevista biográfico-narrativa, creemos oportuno pasar a exponer detalladamente y dentro de nuestra casuística como se ha elaborado el primer momento de encuentro biográfico-narrativo: la entrevista inicial.

### **5.3.1.1 Entrevista inicial.**

Cuando se pensó en confeccionar las entrevistas que iniciarían los encuentros biográfico-narrativos en esta tesis. Teníamos claro que la sesión debía responder a varios objetivos:

generar las narraciones iniciales para empezar la creación de textos, mostrar aspectos tanto particulares como sociales de los narradores y cumplir con la finalidad y los objetivos que planteaba la tesis. De este modo se generó un guion de entrevista que abarcaba las siguientes dimensiones:

1. Datos del entrevistado (Personales, formación formal, no formal u otros intereses y vida laboral).
2. Creación de los espacios de Internet (cuándo, cómo, por qué y cronología).
3. Desarrollo de los espacios de Internet (Espacios en Internet y sus características).
4. Comprensión, análisis y evaluación de los espacios de Internet (¿Qué pasó y por qué pasó?).
5. Elaboración de propuesta de mejora (Generación de nuevas prácticas y toma de decisiones).

Y se planteó de este modo buscando que emergieran tanto los aspectos subjetivos, así como también aspectos de la práctica profesional. Los primeros, muchas veces pasan inadvertidos para otras lógicas de investigación pero que sustentan al método narrativo y el relato en tanto en cuanto son parte de la construcción del mismo y la comprensión del mismo sujeto que lo narra (Ricoeur, 2008). En el caso de los segundos, las experiencias narradas sobre la práctica profesional, son buscadas en las entrevistas y se constituyen como una de las singularidades metodológicas de esta investigación que

“Se concreta en la producción de relatos modulados en los que las narraciones del entrevistado son moduladas a través de las preguntas y de los intereses del investigador, por esta razón son relatos que se centran en un(os) aspectos específicos de la vida del sujeto entrevistado que no tienen por qué coincidir con los aspectos en los cuales se centraría una narración espontánea. La ventaja es que a través de la modulación es posible obtener narrativas de diferentes sujetos que tienen como punto focal los mismos aspectos.” (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p.18).

A la vez, y como nada es gratuito, también en la configuración de los guiones de las entrevistas sale a relucir el background de la investigadora



Finalmente, en el curso 2013/14 y hasta la actualidad como profesora asociada de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, utilizo el relato autobiográfico como herramienta de formación inicial de docentes y también como herramienta de evaluación de la misma. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Para la elaboración de estos relatos autobiográficos facilitamos a nuestros alumnos de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la Universitat de Lleida una guía metodológica basada en las categorizaciones de Jove et al. (2004) basadas en las aportaciones de Monereo (1985) y Smyth (1991) que le facilita a nuestro alumnado en su caso, una narración de las experiencias, ya que les permite: percibir una situación, distanciarse, analizar y reorganizar.

A continuación, y a modo de contextualización exponemos una tabla con la guía facilitada a nuestros alumnos para que pudieran llevar a cabo sus relatos autobiográficos y constituirse bajo la premisa del maestro como investigador de su propia práctica.

**Tabla 7.**

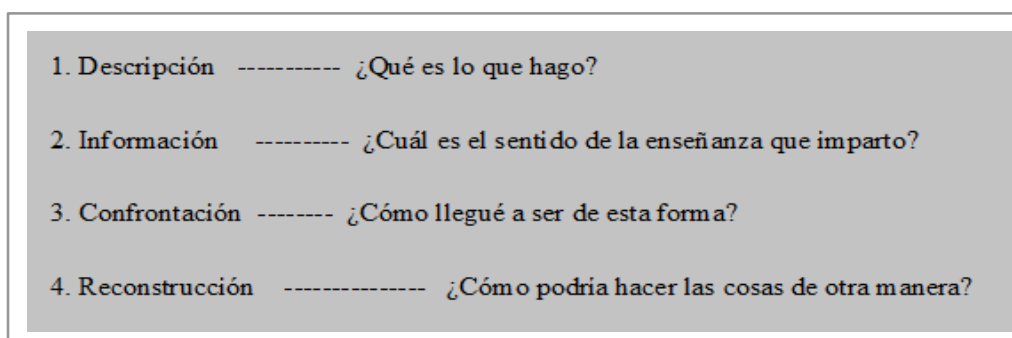
*Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la educación.*

<b>“Hombre payaso” (Monereo, 1985)</b>	<b>Fases de Smyth (1989)</b>	<b>Pautas para el alumno (Jové et al., 2004)</b>
¿Qué he observado? ¿Qué he sentido? ¿Qué puedo decir a los demás? ¿Qué puedo utilizar para aprender? ¿Qué quiero aprender?	A. Descripción. ¿Qué ha pasado?	Del contexto; los actores; las acciones de alumnos y/o maestro; las capacidades de los alumnos; el marco organizativo; aspectos sociales; políticos o culturales; ...
¿Qué he aprendido? ¿Cómo me siento en relación con lo que he aprendido?	B. Información. C. Confrontación. ¿Porqué creo que pasa esto	Describe el problema, se interroga, utiliza el marco teórico, relaciona teoría y práctica, ... Realiza una autovaloración sobre la práctica; utiliza el diálogo con compañeros y/o tutores; plasma una conclusión final o síntesis; ...
¿Qué cambiaría si volviera a empezar?	D. Reconstrucción Me propongo hacer alguna cosa	Apunta nuevas propuestas; planifica el uso

		de estrategias; diseña su intervención considerando los elementos del currículum,...
¿Qué he aprendido? ¿Cómo me siento en relación con lo que he aprendido?	B. Información. C. Confrontación. ¿Qué ha pasado?	Define el problema, aquello que funciona y lo que no; apunta hipótesis; relaciona teoría y práctica; plantea ventajas e inconvenientes;... Opina sobre lo que ha pasado; reflexiona sobre ello; utiliza el diálogo con compañeros y tutores; cita puntos fuertes y débiles; plasma conclusión o síntesis; ...
¿Qué cambiaría si volviera a empezar?	D. Reconstrucción Elaboración de propuestas de mejora	Cita aspectos a mejorar; justifica apoyándose en la teoría una nueva intervención; diseña una nueva intervención; ..

Fuente: Tomado de Coiduras et. Al (2009)

Como investigadora, en esta tesis el ciclo de Smyth me permite alcanzar muchos de los retos de la investigación biográfico-narrativa y también los objetivos de esta investigación. Y todo ello porque la propuesta de Smyth, aunque pensada en un principio para que fuera llevada a cabo en el campo de los profesionales de la educación, maestros y profesores, nos es muy útil también para llevarla a cabo con los miembros de los servicios educativos de los museos participantes en esta investigación. Al fin y al cabo, la propuesta puede ser aplicada a cualquier profesional que quiera reflexionar, actuar y transformar desde el conocimiento sus prácticas profesionales mediante cuatro tipos de acciones que encuentran correlación en unas preguntas que mostramos en la siguiente figura.



**Figura 24.** El ciclo Smyth en la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las fases se hace imprescindible para poder analizar críticamente y transformar una práctica. Así pues, la primera **fase de descripción** que supone “la organización y creación de un relato de nuestras experiencias era un elemento crucial para ser capaces de identificar y escuchar nuestras propias voces.” (Smyth, 1991, p.279). Y de este modo, en una segunda **fase de información** pasar a analizar esos relatos y empezar a “teorizar sobre nuestra enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones.” (Ibid, p.282). Para llevar a cabo en la **fase de confrontación**

“El intento de colocar o situar a la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio supone embarcarse en una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula. Vista de esta forma, la enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de unos valores construidos sobre los que se considera importante en el acto educativo.” (Ibid, p. 285)

Para acabar, en una **fase de reconstrucción**, repensando una transformación que implique la acción reflexionada que exigía Freire (1994) cuando afirma que “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generar un espacio de creación.” (p.107). Pues de no ser así nos movemos en el verbalismo, reflexión sin acción, o en el activismo, acción sin reflexión (Freire, 1972). La propuesta de Smyth permite esto en tanto en cuanto reconoce en quien la lleva a cabo la capacitación, término que

“(…) significa literalmente habilitar, permitir o facultar. Este término aplicado a la educación suele emplearse con espíritu crítico para referirse a las relaciones opresivas e injustas que imponen una limitación sin cuartel sobre las acciones, sentimientos y pensamientos del hombre. Dicha limitación impide que una persona tenga la oportunidad de participar en igualdad de condiciones con otros miembros del grupo o comunidad pertenecientes al nivel social de “dos privilegiados”, “dos competentes” ... Capacitar significa permitir que hablen los que hasta ahora no habían podido hacerlo.” (Simón citado por Smyth 1991, p.278-279)

Pero es que, además, la capacitación tal como se entiende en la propuesta de Smyth “no sólo significa hacer oír la propia voz y relatar la propia historia, sino aplicar el conocimiento que ha motivado la acción de acuerdo con los propios intereses.” (Mishler, 1986, p.119 citado por Smyth 1991, p.278). Por todo ello, aplicar este proceso dialógico crítico que concibe a quien lo lleva a cabo como competente para formular e implementar programas de cambio en su práctica profesional mediante sus capacidades nos posibilita en esta investigación:

- **Desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa:** Entender que lo narrado por nuestros participantes en tanto se constituye en pensamiento es una forma de construcción de conocimiento (Bruner, 1988) y por lo tanto, debería ir más allá de crear una fiel representación de la realidad que nos es narrada( fase de descripción) ya que debería posibilitar una nueva relación entre el ser humano y su entorno (Fase); ya no solo se busca comprender unas experiencias (Fase información y fase confrontación) sino que también las reconstruye y afecta a los significados que podrían tener las mismas (Fase reconstrucción).
- **Desde la finalidad y los objetivos de esta investigación:** Comprobar que las experiencias relatadas autobiográficamente por los miembros de los museos, creadores y gestores de las redes sociales y web 2.0 de los museos participantes (Fase de descripción) posibilitarán otra forma de evaluación, revisión y transformación de los procesos educomunicativos museísticos en redes sociales y web 2.0 (Fase de reconstrucción). Todo ello, mediante: el acceso al proceso de creación y gestión de las web 2.0 de sus museos (Fase descripción), el análisis de las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física (fase información y fase confrontación); favoreciendo mediante ello la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para que les lleve a un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional (fase de reconstrucción)

-

- **Responder a la demanda de los DEAC:** La aplicación del ciclo Smyth en la narración del relato de nuestros participantes contribuye a constituirlos como parte esencial del proceso de investigación de esta tesis, pero además han podido construirse como investigadores de su propia práctica profesional.

A todo esto, se le suma que este modo de concebir a quien relata sus experiencias va más allá de la transmisión de conocimientos (Fried, 1980, p.30 citado por Smyth, 1991) puesto que “se requiere un sentimiento de organización dentro del propio profesorado”, que les permita “desafiar lo establecido al (tener capacidad de) tomar iniciativas.” (Greene, 1986, p.73 citado por Smyth, 1991, p.278). Y esto supone en otras palabras el hecho de compartir mutuamente ideas, intuiciones y experiencias; premisa intrínseca a la idiosincrasia de la web 2.0 y, al fin y al cabo, nuestra metodología de investigación basado en procesos de intercambio y tratamiento de los datos entre participantes y la investigadora. El ciclo Smyth, aunque no se plantea en su formulación como un método de investigación biográfico-narrativa como hemos expuesto puede llegar a constituirse como tal y no solo en un plano que abarque solamente a quien relate su experiencia, sino que puede incluir al mismo investigador; así pues, en el fragmento del RAI se muestra como se utiliza la herramienta en su primera fase de descripción para plantear qué pasa en la investigación

Inicio en la investigación una nueva fase, el retorno de las entrevistas, en este momento me siento agobiada a nivel metodológico y de cómo yo me posiciono éticamente en la investigación. Aunque hasta este momento que no escribo estas líneas no me doy cuenta de ello, ya previamente tenía una sensación de que algo no acababa de encajar durante el proceso. Ahora que retomo los relatos transcritos se me materializa ese recelo: ¿Hasta qué punto puedo estar llevando a cabo investigación narrativa mediante historia de vida, si mis narradores no son conscientes de ello? Aunque se les explicó en un primer contacto sobre ello, no sé hasta qué punto conocen el significado de ello. ¿Podría plantear en el próximo encuentro narrativo de las devoluciones algún espacio, momento para recabar en ello? **Relato autobiográfico de la investigadora.**

En ese momento, como ha sido habitual a lo largo del proceso de investigación, no teníamos la respuesta concreta, aunque intuíamos que

(...) ya no solo tendré que centrarme en validar las palabras de los narradores o qué cuestiones quiero rescatar para seguir con el relato; sino que tendré que aprovechar también este siguiente encuentro para hacerlos partícipes de la investigación y ofrecerles ser parte activa de la misma. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Explicitando así que es consciente que la perspectiva narrativa le conduce a que los participantes sean más que meros informadores o creadores de datos, debe reconocerlos como unos investigadores más. Decidimos en ese momento retomar las narraciones transcritas para saber que nos sugieren. Es así como nos damos cuenta que

En un principio de la investigación, confeccionaba mi relato autobiográfico de investigación en un documento aparte; es más, tenía marcados dos días a la semana para hacer la narración del proceso. Pero empezaron me di cuenta que mientras leía bibliografía, en los mismos encuentros biográfico-narrativos con los narradores de los museos o en la calle, el proceso se apoderaba de mí. Decidí entonces llevar una libreta e incluso, abrir en mi móvil un chat para ir guardando los audios de mis reflexiones. Pero quizás el momento clave, se inicia cuando me doy cuenta que, en el análisis narrativo de datos, esto es en las devoluciones de las entrevistas, mi relato autobiográfico aparece. Primero me surge cierto temor y viene a mi mente que el investigador debe ser neutral, pero esto me lleva a posicionarme fuera del foco de la investigación como mera observadora. Me doy cuenta que realmente tengo necesidad de mostrar a los narradores de los museos mi relato, primero porque si yo soy sabedora del suyo ellos deberían también conocer el mío; y, en segundo lugar, he tomado decisiones metodológicas a raíz de lo que me han narrado ellos. No sé muy bien cómo plasmarlo en palabras, pero siento en esos momentos que se me hacen explícitas voces tuyas que me indican un cambio en el proceso o una ratificación del mismo que realmente estamos co-investigando y co-creando. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Finalmente, en este fragmento del relato autobiográfico que se llevó a cabo dentro del proceso de investigación, se concreta la fase de confrontación cuando se cuestiona que no está siendo neutral en la investigación y acaba resolviéndolo, con una reconstrucción que responde a cómo podría hacerlo de otra manera, que materializa en el documento de devolución (R3) incluyendo fragmentos de su relato autobiográfico para hacerlo conocedor a los narradores de los museos. Queda pues demostrado que el ciclo Smyth, más allá de una herramienta que configura las entrevistas adquiere sentido dentro de toda la investigación en sí; acompañando a la investigadora en su toma de decisiones metodológicas, pero a la vez “en la relación de la interacción dialógica establecida entre nosotros (participante e investigador) crea una perspectiva de principio ético de respeto de la alteridad.” (Timm, 2014, p.174) puesto que

“(…) El otro no es solamente aquel que es investigado y estudiado por mí, sino aquél sobre quien escribo, que me dice que sí a la medida que le pregunto (…). No es mi doble. Asimismo, no escribo para él o de él. Escribo, en línea con el principio de alteridad presentado por Levinas, poniéndome a su lado para buscar juntos, correspondiente a la llamada que me hace su mirada, cuando me mira invitándome a mirarlo y decir, con él, de él mismo. (…). Una actitud respetuosa no permitirá que yo tome posesión de él ni él de mí. Hacer lo contrario sería renunciar a mi condición o aceptar solamente una condición de depredadora mutua, en la que, al mismo tiempo que hago el esfuerzo de informar sobre su verdad y me apropio de ella, me dejo ser usado por él para callarme y decirle de él y en su nombre. Este tipo de relación implicaría en un ciclo sado-masoquista, que íbamos a destruirnos mutuamente.” (Timm, 2012, p.168 citado por Timm, 2014, p174).

Se trata pues de encuentros biográfico-narrativos que se erigen según Freire en diálogos críticos que escapan del mero activismo y van más allá del verbalismo; constituyendo en reconstrucciones dentro del proceso de investigación. Nos parece también pertinente aquí un apunte, para focalizar la atención en que como se ha podido ver al largo del proceso de investigación existe en el mismo diferentes momentos de transferencias metodológicas desde la formación de docentes al proceso metacognitivo que queremos llevar a cabo con los miembros de los museos participantes. Ejemplo de ello sería de la utilización del ciclo

Smyth que nos ayuda a de creación de experiencias o la misma utilización de los relatos biográficos para en este caso constituir a los miembros de los museos en investigadores de su propia práctica; y aunque todo ello no es gratuito, puesto que la investigadora es docente en la formación inicial de maestros, a la vez, sí evoca la posibilidad de fortalecer las relaciones entre museos, escuelas, arte y educación. A continuación, mostramos más detalladamente cómo se confeccionaron los guiones de las entrevistas desarrolladas en el primer encuentro biográfico-narrativo de la investigación, así como también se llevaron a cabo.

### 5.3.1.2 Modelo de entrevista.

En las 9 entrevistas realizadas, se buscó que las 5 dimensiones ya planteadas anteriormente tuvieran una correlación con las 4 fases del ciclo Smyth (ver en anexo el modelo de entrevista). Así lo exponemos a continuación

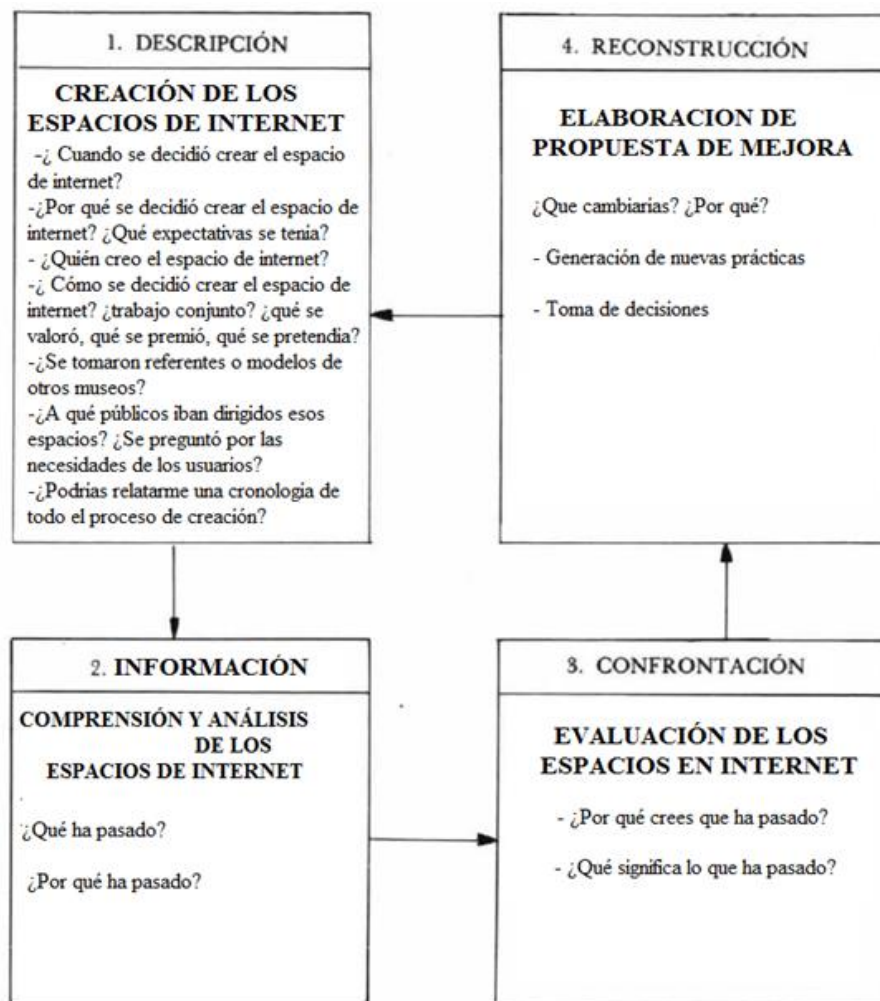


Figura 25. Dimensiones de las entrevistas en base al ciclo Smyth.

Fuente: Elaboración propia



De este modo en el primer encuentro biográfico-narrativo que se concretó en la sesión de la entrevista buscamos ya no solo que nuestros participantes relataran unas experiencias a modo de descripción sino que huimos de que nuestras entrevistas se convirtieran en una batería de preguntas a contestar, puesto que no se trataba de que el relator recitara un discurso de su vida sino que a la vez que narraba reflexionara; y esto nos lo permitió la fase de información concretada en “Qué ha pasado y por qué ha pasado”. Momento, donde el investigador toma emerge como figura imprescindible: deberá preguntar, relanzar las preguntas o incluso saber callarse; de este modo, el que narra y el que escucha construyen juntos la investigación en un acto dialógico que genera conocimiento y comprensión (Clandinin, 2007). Y conscientes de ello en el proceso de entrevista se primó a que el relator, aunque entrevistado, “se contara” y se hiciera cargo de su relato y el investigador mediante una escucha atenta y activa trató de

“inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador/a...y en donde la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; ya que mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.150);

tanto es así que Bertaux y Bertaux-Wiame (1993, p.165) afirman que los relatos de vida tienen dos autores: el narrador y el investigador. Esta estrecha relación entre narrador e investigador, es una de las críticas desde las corrientes positivistas a la metodología narrativa tal como desarrollamos detalladamente en el apartado sobre validez del método. El momento de la entrevista concluye con el relato oral del narrador encapsulado en un audio (R1) que posteriormente pasará a ser transcrito y como acción interpretativa que es esta, tal como detallamos en un momento inicial del apartado de análisis de datos, la concreción del audio en un documento escrito se constituirá en un nuevo relato (R2) que como veremos a continuación será devuelto al narrador en un segundo encuentro biográfico-narrativo: la sesión de devolución.

### 5.3.2 Devolución de la entrevista.

El sujeto narrador con la narración de su relato se constituye en tanto que construye su relato de vida desde una coyuntura temporal particular por tanto los relatos deben ser complementados con narraciones del mismo sujeto e incluso, con otros medios para comprender su contexto y ampliar su significado. En el proceso de esta investigación esta comprensión se buscó en el segundo encuentro biográfico-narrativo: la sesión de devolución de la entrevista inicial que se realizó individualmente a cada uno de los participantes e indujo a repensar aspectos del proceso. Como ya se ha expuesto anteriormente esta se llevó a cabo dos años después del primer encuentro y para esa ocasión, la investigadora después de transcribir (R2) el relato oral surgido de la entrevista (R1) elaboró otro relato (R3). Que no solo respondió a no “dar por supuesto” y corroborar las palabras de nuestros relatores (Gannon y Bronwyn, 2012) sino que además buscó esa construcción del relato a la que nos induce la investigación narrativa y que resulta una de las dimensiones imperativas en el apartado de validez del método como veremos posteriormente.

Una de mis finalidades a la hora de llevar a cabo las devoluciones es recoger más datos; pero constituir un documento de devolución mediante la narración me conduce sin ser consciente de ello a buscar datos desde la creación de nuevas historias que surgen de la voz inicial de los narradores que yo he ordenado en este nuevo documento. Son pocas las ocasiones que en este me he visto obligada a introducir preguntas directas como en el caso de la entrevista del primer encuentro.

#### **Relato autobiográfico de la investigadora.**

En este documento de devolución (R3), en un ejercicio de narración, quien investiga recupera la voz de los relatores, la ubica y la interpreta, pero además necesita tomar de un posicionamiento de devolución a modo de espejo crítico, respetuoso y consciente, para concienciar y posibilitar procesos de mejora y reconstrucción de la realidad; tal y como se avanzaba en el cuarto objetivo de la tesis: *“Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.”* Además, tal como ya se concretó con uno de los fragmentos del relato autobiográfico de la investigadora, esa necesidad que tuvo de mostrar su relato en el documento de devolución

(R3) permitió llevar a cabo el sexto objetivo de la tesis: *“Mostrar que esta es una metodología de investigación afín a idiosincrasia de la web 2.0 mediante procesos de intercambio y tratamiento de los datos entre participantes e investigador a los oyentes del mismo, los miembros de los museos participantes en la investigación, otro de los objetivos.”* Según Hernández (2011) en esta tarea de construcción del relato la finalidad “no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional.” (p.20). Puesto que confluyen dos narrativas (la de los participantes y la de la investigadora) que nos obligan a hablar de construcción narrativa compartida (Bolívar, Domingo y Fernández; 2001, p.154) y por tanto le “añade una capa adicional de la interpretación” (Biesta, Hodkinson y Goodson, 2005, p.5). Este acto que de entrada podría parecer inocente, supone dar al investigador un poder que podría llevar a la manipulación de las voces de los sujetos. Así pues, la devolución y validación de los datos a los relatores mantiene no solo la esencia procesual, contextual y dialógica de la metodología biográfico-narrativa; sino que, a la vez, ese regreso de lo relatado al relator habla del posicionamiento ético del investigador de relatos de vida ante el privilegio que le otorga tener en su poder esos primeros datos y que decide puesto que “la gente tiene el derecho a controlar la información relacionada con ellos mismos” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.288), “el derecho moral de tomar parte en las decisiones que pretenden generar información sobre ellas” (Heron citado por Measor y Sikes, 2004, p.278), ya que son ellos quienes controlan la información de su vida (Goodson, 2004). Con esto conseguimos que la interpretación de la investigación no sea únicamente la del investigador pues conservamos la voz del sujeto, pero como nos la ha querido mostrar y no solo con la intención de una búsqueda de información, sino que se rehace el relato con la resignificación de las ideas y concretándolo en un nuevo documento que el entrevistado de la historia reconoce como propio.

(en los que segundos encuentros con los miembros de los museos participantes) “el quien” yo creía que era la persona que se había revelado en la entrevista no era tal. Por poner un ejemplo, a M4.1 cuando le leo mi relato sobre la entrevista que tuvimos y concretamente como la había percibido a ella en aquel momento “una mujer de museo”; me para, lo piensa y me dice que no, que quizás se ve como “una mujer que disfruta de la cultura no solo del museo”. Este episodio conlleva a que

yo regresé de nuevo a configurar la tabla de perfiles. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

A continuación, mostramos a modo de ejemplo el fragmento de la transcripción del segundo encuentro biográfico-narrativo que produjo una nueva incorporación de datos en la tabla de perfiles de los participantes:

*I: Empezamos. “En mi primer encuentro con M1.1, incluso antes de iniciar la primera entrevista, me doy cuenta que estoy delante de una “mujer hecha en el museo”; término que acoto desde el total desconocimiento de su existencia. Pero me da esa sensación, de alguien que vive y explica el mundo desde el museo. R3M3.2”*

*P: ¿Cuándo dices eso que quieres decir? ¿Qué soy una persona implicada institucionalmente, formada en el mundo de los museos, que soy una persona que tiene una limitación del patrimonio del museo? Es que hay muchas maneras de interpretarlo.*

*I: Vi que vivías el museo.*

*P: ¿Implicación, empatía? (...) Yo verdaderamente creo en los museos como instituciones con un potencial inmenso para desarrollar muchísimas cosas, pero como creo también en las bibliotecas que también he trabajado o como creo en los archivos que los he recorrido bastante, como creo en la creación y en el arte porque he estado trabajando en una galería de arte, como creo en la planificación urbanística pq he estado trabajando en el urbanismo...como creo en la vida en general. Yo creo que es una cuestión de carácter.*

*I: ¿Cultura?*

*P: Yo creo en la cultura. Creo fundamentalmente en la cultura y si tengo que poner en la balanza en temas que convergen a lo largo de la vida, que pasa en muchos contextos: los aspectos económicos, los culturales...pienso que son un eje fundamental de la sociedad. Sí soy una persona de cultura, que no culta, de cultura.*

*I: De acuerdo.*

*P: Pero cuando dices una mujer hecha en el museo, personalmente, eh? Me considero una mujer hecha de muchas otras cosas. Que en un momento*

*determinado puede dar la sensación de implicación empática con una institución pero nunca me he quedado con una visión tan cerrada, Vale?. R4M3.2*

Con este mero ejemplo, somos pues conscientes que “lo que está en juego es la relación de poder entre investigador y sujeto” (Casey in Goodson, 2004, p.247) “y aunque (...) es esencial en mi enfoque el respeto por la autenticidad y la integridad del discurso del narrador o narradora, al que se ve como el sujeto que construye su propia historia más que como un objeto de investigación.” (Ibid.), el investigador no puede hacer una renuncia metodológica. En nuestro proceso de (re)construcción de los relatos iniciales, se ha recuperado las voces que nos ayudan a crear unos patrones generales para contextualizarlos relatos para llevarlos al marco de comprensión más amplio como nos insta la metodología; pero a la vez y beneficiándonos del carácter idiosincrático y singular que proporciona la narrativa biográfica, también se ha recabado en aquellas voces disonantes que aparecen.

Me estoy dando cuenta que los datos que he utilizado para confeccionar mi relato de devolución de la entrevista a los participantes son los mismos que los que configuran el apartado de “otros datos” (O) en la tabla de perfiles que se configuró para concretar las características de cada uno de los miembros de los museos. Esto me lleva a pensar que yo como investigadora elijo visibilizar unos datos en detrimento de otros pero que a la vez también doy la oportunidad a los participantes, mediante la devolución, que me confirmen la relevancia de los mismos y reconocerlos, a los participantes, una vez más en coinvestigadores. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Este es un tipo de información que probablemente no se obtendría de haber utilizado otra metodología más estructurada. Evidenciado que la sesión de devolución no es solo un segundo momento de recogida de datos, sino que entra en juego el investigador para comprender e interpretar los datos, podemos afirmar que en investigación biográfico-narrativa hay una solapación de las fases de recogida de datos y el análisis narrativo de los mismos.

La metodología me obliga a recoger datos (en los 2 encuentros biográfico-narrativos: entrevista y devolución de la misma. Pero no puedo guardar-los y esperar al momento del análisis. Sino que tengo la necesidad de analizarlos al mismo tiempo que se van dando otros encuentros con otros participantes y entre encuentros con los mismos participantes. Esto es, necesito analizar la transcripción de las entrevistas iniciales, ya no solo para poder elaborar los documentos de devolución para el participante que entrevistado; sino que también necesito hacerlo para ser consciente de los relatos (entrevistas iniciales) de los otros participantes para confeccionar las devoluciones de los demás. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Podemos pues afirmar que elaborar el documento de devolución (R3) supuso iniciar la fase de análisis de datos. Para no confundir al lector y para darle la trascendencia que se merece esta acción, la elaboración del documento de devolución, pues no es una simple recogida de más datos, sino que se constituye ya en un episodio de análisis de datos, creemos coherente que sea en el apartado donde se expone la segunda fase de nuestra investigación, el análisis de datos, en el que se detalle la configuración del documento de devolución como primer análisis de los datos de la investigación que es. No sin antes recordar, y a la figura de la numeración de relatos expuesta con anterioridad nos remitimos (Figura 23), que el documento de devolución (R3) no es el documento de historia de vida (R6) que llega a manos del lector a modo de informe de investigación; y que se elaborará no solo con este relato del investigador (R3) que retorna al narrador inicial sino que podrá ser completado por otros textos o documentación como veremos a continuación; pero sí que el relato de devolución (R3) utiliza ya la historia de vida como herramienta.

### 5.3.3 Instrumentos complementarios para la recogida de datos.

Ya hemos expuesto que la entrevista es el instrumento más utilizado en investigación biográfico-narrativa para desencadenar el proceso para que emerja el primer relato (R1) que llegará a constituirse en el documento final de la historia de vida (R6); la literatura revisada nos muestra que en la búsqueda de complementarla y dar coherencia al relato puede hacerse uso de muchas otras técnicas o documentos (Bolívar et al., 2001; Flick,

2004; Appel, 2005; Pujadas, 2000). Una vez más y haciendo uso de la prerrogativa de singularidad que nos otorga la investigación biográfico-narrativa, en nuestra investigación emplearemos las dos siguientes técnicas complementarias de recogida y análisis de datos que pasamos a exponer a continuación: el mapa de vida o biograma y la mirada a la web.

### 5.3.3.1 Mapa de vida o biograma.

Como con la mayoría de términos relacionados a la investigación biográfico-narrativa, el mapa de vida (MV) o biograma tiene y es usado de un modo polisémico. De esta manera, puede constituirse como instrumento de recolección de datos en tanto en cuanto se configura como una “cadena cronológica de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia del profesor.” (Fernández, 1995, p.159). Y mediante la misma se recogen acontecimientos de la vida del narrado dentro de una estructura gráfica que los sitúa en el espacio y en el tiempo desde una perspectiva actual, momento en que se realiza la narración. Pero a la vez, y así pasó en nuestra investigación, se constituirá también como una forma de análisis de los datos.

Una vez transcritos los relatos orales me doy cuenta que los encuentros, las interacciones, los sucesos, los acontecimientos como lo queramos llamar, que los entrevistados exponen en sus relatos es lo que da giros o produce transformaciones en las historias: conocer al grupo de recreación histórica, la foto hecha con el dron que alcanzó miles de likes... Pero no están presentes en todas las narraciones. Me propongo entonces buscar algún método que en la próxima visita pueda facilitarles a ellos eso. **Relato autobiográfico de la investigadora.** (2017)

Es de este modo y mediante una revisión a la literatura (Goodson, 2001; pp.27-32), optamos por incluir el mapa de vida o biograma en esta investigación como un modo para visibilizar aquellos encuentros o hechos significativos dentro de la narración del primer relato (R1); con la particularidad que en nuestro caso se toma esta decisión en un momento posterior a la primera entrevista, esto es una vez transcritos los primeros relatos

## La investigación biográfico-narrativa

orales (R2) y durante el proceso de elaboración de los relatos de devolución (R3); por tanto incluir esta técnica se constituye como una necesidad metodológica que surge durante el acontecer del proceso de investigación cuando la investigadora se da cuenta que no en todo los primeros relatos surgen hechos significativos y lo necesarios que son para que se pueda dar una narración con narratividad (Morson, 2003; Rodríguez, 2002). A continuación, mostramos el MV de uno de los relatores que en el primer encuentro biográfico-narrativo destaco en su narración hechos significativos.

<i>He crecido casi en museo y excavaciones</i>	
<i>Mi hermana también es arqueóloga y está vinculada a museos</i>	Estudios universitarios
	Profesor escuela de arqueología y restauración del gobierno de X
Construcción del museo	Profesor asociado en la universidad
	Profesor titular de arqueología en la universidad
	Ayudante de doctor
	Subdirector del M1 y conservador del M1
Colectivo X	
	BLOG
Desaparición de los CPR	FACEBOOK
Fotografía del dron	
<i>el Director general de patrimonio que le da me gusta</i>	
<i>En estos momentos está saliendo el mosaico.Video</i>	
<i>Donación de fondos de museos</i>	

**Figura 26.** Ejemplo de mapa de vida (MV.M1.2)

Fuente: Elaboración propia.



Este documento que se adjuntó al de devolución (R3), fue presentado por la investigadora al narrador participante (M1.2) después de leerle el documento de devolución (R3) en el segundo encuentro biográfico-narrativo. Como podremos ver en el análisis de datos narrativo, la utilización de este instrumento nos permitió un doble resultado: por un lado, permitió a los relatores que habían narrado hechos significativos que los puedan ampliar e incluso, desencadenar mediante los mismos nuevas narrativas; y en el caso, de los relatores que no hubieran visibilizado hechos para elaborar un MV se les explicó la técnica y se les ayudó a configurar un MV. Consiguiendo en unos y otros, incrementar el grado de complejidad de su primer relato, pero además que se posibilitó materializar nuevas historias consecuencia de los eventos que se concretaron en el mapa de vida.

### 5.3.3.2 Propuesta de visita al espacio 2.0.

De nuevo, el devenir de la investigación nos evidencia otra necesidad que no se tuvo en cuenta durante la programación inicial de los instrumentos de recogida de datos. De ello, me doy cuenta y así lo reflejo en un fragmento de mi RAI

Algunas de las transcripciones me están resultando complejas, a nivel técnico y de posterior comprensión para un futuro lector, puesto que algunos de los participantes utilizan para narrarse los espacios 2.0 de sus museos:

“Aquí (pantalla del ordenador muestra el blog del museo) están pues todo lo que es las cuestiones para talleres didácticos, 360°, piezas del museo...son los dos elementos básicos”. (M1.2) o “(con la web del museo abierta) Vas a museo y exposiciones y dentro hay un apartado que es actividades didácticas y otro que son publicaciones didácticas. Dentro de actividades didácticas lo primero que sale es la programación de escolares, todos los talleres. Pinchas cada uno de los talleres y te lleva al taller donde te explica en qué consiste, cuánto cuesta, cómo hacer la reserva”. (M3.2). Me doy cuenta que la grabación de las entrevistas solo se ha llevado a cabo a nivel de audio y en las transcripciones hay pues fragmentos de texto que necesitarían de una contextualización visual para adquirir la totalidad de su significado. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Observar esto, hace que, en el segundo encuentro biográfico-narrativo con los participantes de los museos, en el momento de la devolución se tenga en cuenta algo que quizás de no haber transcrito y analizado las entrevistas no se hubiera llevado a cabo

En la primera entrevista que le realicé a M1.1 y en la devolución de la misma, observé que ella tiene la “necesidad” de recorrer los espacios 2.0 de su museo, así como la de otros cuando narra las experiencias en torno a ello; pasó con algún otro participante. Pero había otros que incluso contando con el ordenador delante no hacían amago de consultarlo (...)

Cuando me doy cuenta que algunos participantes necesitan mostrarme sus espacios 2.0 para crear su relato en torno a ellos, me surge la duda de por qué unos sí y otros no. Pienso que quizás el motivo fue que algunas de las entrevistas se realizaron en espacios donde no había ordenadores. Haber pensado en ello en la entrevista quizás hubiera supuesto recoger más datos o profundizar sobre ello. **Relato autobiográfico de la investigadora**

Es de este modo que surge esta herramienta: En torno a la tecnología, que quizás más que herramienta se puede definir como una estrategia que nos ayudará a crear nuevas posibilidades de investigación; puesto que en nuestra teorización del museo 2.0 en los apartados iniciales de este proceso de investigación, y concretamente en el apartado sobre la finalidad, señalábamos que según Rodríguez Ortega (2013), lo digital es visto en muchas ocasiones más como un instrumento y no como “construcciones sociales, culturales e ideológicas que vehiculan discursos” (p.139-140). Pensar los espacios 2.0 de los museos como productos sociales y aún más, estar alerta de las relaciones que sus creadores y actuales gestores tenían con la misma (Hine, 2004) nos aportaría nuevos datos y nos ayudaría en su análisis. Realmente esta estrategia no se constituyó como algo preceptivo, a lo que se obligó a los relatores, sino que en el segundo encuentro biográfico-narrativo que se tuvo con los participantes de los museos se les indicó antes de empezar que sería interesante que dispusieran de un ordenador para acceder a sus sitios 2.0 si así lo creían necesario. Así lo muestran las voces de los participantes:

*“I: Te pedí el ordenador y no hemos usado. ¿Quieres mostrarme algo? Si me dices que no, es no.*

*P: Es que no creo que sea necesario. Si quieres ver tu por tu cuenta las redes...”*

**(R5.M2.2)**

*“No sé si viste la nueva página web, hemos hecho un cambio radical. La anterior página tenía mucha información, cargada y queríamos una página ágil, dinámica y en la que sea fácil encontrar la información. Lo más importante... si haces algo de estudio de las páginas web y ves lo que la gente visitaba y básicamente eran las páginas de información: precios, horarios, actividades. Y nos basamos en eso y que se adaptara a las nuevas tecnologías.”* **(R5.M4.2)**

Una vez más nuestro proceso de investigación evidencia se va creando a medida, producto de la idiosincrasia de la investigación narrativa que nos posibilita a atender la casuística particular de cada uno de los nueve narradores; hecho este último que nos ocupará a continuación en nuestra exposición sobre el diseño de la investigación.

### **5.4 Diseño de la investigación: Estudio de caso colectivo mediante relatos de vida cruzados.**

Como ya hemos constatado en el punto anterior, la investigación biográfico-narrativa no cuenta en la literatura con una normativa procedimental práctica y codificada (Santamarina y Marinas, 1993; Clandinin, 2007; Chamberlain, 2012), así pues, la mayoría de decisiones metodológicas se construyen alrededor de un proceso de investigación concreto y entorno a las necesidades que van surgiendo en el mismo. En ningún caso, pretendemos desde esta investigación hacer ningún reclamo de ello, al contrario, pensamos que visibilizarlo una vez más en este apartado puede hacer aún más consciente al lector de esta tesis cómo ha sido el proceso de investigación que aquí documentamos. Así pues, nuestro modo de investigar lo narrativo nos invita a reflexionar en torno a la relación entre la metodología elegida para nuestra investigación, biográfico-narrativa, y los estudios de caso. Las similitudes encontradas en ambas teorizaciones durante nuestra revisión bibliográfica, nos posibilitan pensar que el estudio de caso puede concretarse como el diseño metodológico de nuestra investigación. Ambas formas encuentran su

sentido de ser en la década de los años ochenta del siglo pasado con la “crisis de la representación” y el posterior “giro narrativo” en ciencias sociales, constituyéndose así un nuevo paradigma de investigación. Este hecho sumado a la perspectiva narrativa adoptada en nuestro modo de investigar nos hace conscientes como investigadores de que existen nuevas formas de llevar a cabo la investigación en ciencias sociales más allá de concepciones generalizadoras y universalistas de las corrientes positivistas, puesto que existe una individualidad y cotidianidad que necesitan ser también estudiadas y contempladas; y no sólo como fenómeno o como un método de recogida y análisis de datos sino para interpretar y comprender una realidad social. Esta idea se concreta pues en una primera definición sobre nuestra propuesta de diseño, puesto que según Stake (2005) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (p.11). Además, como ya planteamos en nuestra elección de metodología era importante para esta investigación dar respuesta a una de las demandas históricas que el colectivo de miembros de los servicios educativos de los museos planteaba: no solo ser objeto de una investigación sino ser sujetos activos de la misma; y así se lo posibilitamos. De este modo pues, si en un estudio de caso “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia.” (Pérez Serrano, 1994, p.81) y entendida la experiencia en nuestro caso tal como ya se apuntó anteriormente entorno a la noción ontológica propuesta por Dewey, como algo transaccional que repercute en el sujeto en un proceso de acción, reflexión y transformación; entendemos que será posible con nuestro diseño llevar a cabo la participación y constituir a nuestros participantes no solo en informadores sino también en investigadores, ya que el estudio de caso “es el examen de un ejemplo en acción.” (Walker, 1983, p.45). Esto es, la idiosincrasia de lo particular en el estudio de caso no puede obviar en ningún momento el contexto donde está insertado (Yin, 1989). Esta nueva proposición, nos lleva de nuevo a constatar que con nuestra elección del estudio de caso como diseño de nuestra investigación somos coherentes con nuestra metodología biográfico-narrativa; pues también en este apartado de diseño hemos de atender a la exigencia de la contextualización demanda desde la metodología, tal como ha quedado ya definido en el apartado anterior. Apuntado esto, podemos afirmar que los estudios de caso y la investigación biográfico-narrativa otorgan legitimidad a la dimensión discursiva de la individualidad para crear conocimiento y, por tanto, se constituyen como enfoques hermenéuticos alternativos a las tradicionales corrientes positivistas y comparten muchas

características dentro de la investigación social. Ambos modos de investigar parten de datos que les han sido revelados por individuos como experiencias que necesitan posteriormente de narrativas del investigador que reconstruye la historia que le ha sido narrada para poder ser comprendida por un lector: en el estudio de caso será el informe de investigación y en el caso de la investigación biográfico-narrativa y nuestro caso concreto, la historia de vida (R6). Tal como ya exponíamos anteriormente, fenómeno (las narrativas) y método (análisis de datos y reconstrucción de los relatos) se funden. Es por eso que la literatura se refiere muchas veces al estudio de caso como informe biográfico-narrativo (Bolívar, 2002).

“El informe de investigación tradicional, en el que se enuncia el problema, se revisa la bibliografía, se diseña, se recogen datos, se analiza y se concluye, es especialmente inadecuado como informe de un estudio de caso (...) El informe puede parecerse a una historia. (...) Gran parte de los datos que recogemos de otras personas estarán en forma de historias que éstas cuentan, y gran parte de lo que transmitamos a nuestros lectores conservará esta forma.” Stake, 1998 citado por Bolívar 2002, p.559)

Pero en esta investigación, nos referiremos al estudio de caso no como metodología de investigación, ni como instrumento de análisis o de diagnóstico previo (Crespo, 2000) ni como herramienta de aprendizaje (Martínez y Musitu 1995), sino como el diseño de investigación que complementará a la metodología biográfico-narrativa. Siguiendo la clasificación propuesta por Guba y Lincoln (1981) citada en Gurdían-Fernández (2007) y que se refiere a los propósitos que persigue el investigador al asumir el estudio de caso como recurso de investigación, proponemos el estudio de caso como diseño metodológico para llevar a cabo el relato final de esta investigación (R6), la historia de vida según el método biográfico-narrativo. Esto nos posibilitará llevar nuestro proceso de investigación a tres niveles: **Factual** (recoger datos mediante registros), **interpretativo** (confección del documento de devolución) y **evaluativo** (del relato final o historia de vida). Vemos que los tres niveles responden tanto a una dimensión de recogida de los datos como en el análisis de los mismos; y eso es lógico porque según Stake (2005, p.12), el estudio de casos no es una opción metodológica, sino que esta forma de investigación se define por focalizarse en la individualidad y por eso este autor habla de “métodos de investigación

con estudios de caso”. Siguiendo a este autor, nuestra propuesta de metodología biográfico-narrativa se concretará en su parte de diseño metodológico en estudio de caso colectivo mediante relatos de vida cruzados. El estudio de caso colectivo, implica más de dos casos en su estudio que “pueden ser similares o diferentes, redundantes y variados. Se seleccionan porque se considera que comprenderlos nos ayudará a comprender y quizás a teorizar mejor en relación con el resto de los casos.” (Stake, 1994, p.237) y pueden llevarse a cabo a modo de caso intrínseco (investigar un caso concreto sin buscar generalizar) o de caso instrumental (se utiliza un caso particular para ilustrar algo general). En nuestra investigación como ya hemos visto, contaremos con 9 casos que por el modo de nuestra recogida y análisis de datos se concretaran en relato biográfico cruzado

“Se trata de una mirada múltiple centrada en un solo objeto, que consistirá normalmente en una formación social de dimensiones demográficas pequeñas (en general una aldea, pero donde caben otros muchos objetivos: una secta, una cofradía, un barrio urbano, una asociación, etc.)” (Poirier et al., 1983, p.135 en Pujadas 2000, p.145)

Según Bolívar (2001, p.258), el relato biográfico cruzado trata de relatos que pertenecen a personas del mismo entorno y su uso responde para comprender mejor una misma historia; en nuestro caso y tal como queda expuesto en el primer objetivo de la tesis: el proceso de los miembros de los servicios educativos participantes entorno a la creación y gestión de los espacios 2.0 de sus museos; esa es la historia que queremos comprender mediante los relatos. Pero quizás el rasgo intrínseco que diferencia los relatos cruzados como estudios de caso múltiple frente a los relatos paralelos

“consiste, precisamente, en la existencia o no de ese sentimiento de comunidad entre los narradores. Esta variable está en relación directa con el grado de intertextualidad, con la direccionalidad y con el sentido último del relato. (...) Las narraciones de los primeros están llenas de interpretaciones compartidas, mientras que las de los segundos no lo están.” (Pujadas, 2000, p.149-150)

Es lo que Epstein (1978, p.101) denomina identidad terminal, noción que es entendida como la instancia que incorpora o integra todos los estatus, roles e identificaciones del individuo y que goza de una poderosa carga afectiva de pertenencia. Todo y esta referencia al término identidad, queremos señalar que desde esta investigación somos conscientes que este concepto se desdibuja en su concepción de posición fija y naturalizada frente a la incertidumbre contemporánea con múltiples opciones del sujeto para interpretarse para pasar a una noción relativa y volátil subsumida a la voluntad y devenir del sujeto.

“el individuo se ve obligado a revisar su identidad continuamente mediante un proceso reflexivo (consistente de una revisión crónica de todos los aspectos de la vida social a la luz de nueva información y conocimiento) de actualización; es decir, frente a muchas contingencias, crisis y dialécticas entre lo local/global, el hombre debe lograr una narrativa biográfica coherente.” (De Venanzi, 2002, p.131).

Aun así, nos pareció sugerente la aportación de Epstein, en tanto en cuanto nos muestra una dimensión de pertenencia; que, en nuestro caso, se concreta en los 9 relatos con los de los 9 miembros de los servicios educativos de los museos. A lo largo de la construcción del relato es inevitable cerciorarse que, aunque la tipología de museos, las instituciones a las que pertenecen los mismos, las prácticas profesionales que se llevan a cabo en ellos o la cultura institucional que los dirige son diversas, hay unos elementos comunes que los constituyen como lo qué son y cómo se relacionan con su contexto. Ejemplo de ello y en voz de nuestros relatores, podrían ser estos fragmentos que exponemos a continuación y que nos hablan de la relación de los miembros de los museos participantes con los usuarios de sus museos.

*Nosotros les damos la pedagogía a los maestros (R2.M1.2), nosotros podemos ofrecer una plataforma de conocimiento (R2.M4.1) nuestra función como museo es enseñar (R2.M2.2)*

O por ejemplo su pertinencia a una institució

*que el uso de las redes sociales (...) era positivo para perder ese barniz institucional que pusiera distancia (R2.M1.1), Que cosas se pueden hacer desde una institución que pertenece a la administración pública (R2.M2.1), Es distinto una página de estas de un particular que escribe (...) a hacer una cosa sería con lo que hay detrás una responsabilidad, es una institución (R2.M2.2), Es una cosa institucional. (R2.M3.1), Aquí tenemos un problema que a veces si dificulta un poco la tarea de los museos, es el ayuntamiento (R2.M3.2), que yo hablo como institución (R2.M5)*

Ambos ejemplos son a la vez las “narrativas biográficas coherentes” que De Venanzi propone para que el sujeto de nuestra época pueda reflexionar entorno, a quién es. Apuntada la metodología de investigación y el diseño de la misma es pertinente a continuación pasar a un último apartado de validez del método que proponemos.

### **5.5 Validez del método: Validez del método: La credibilidad en investigación biográfico-narrativa.**

Lo que se viene llamando tradicionalmente validez del método, en el caso de la metodología biográfico-narrativa está muy relacionado a la misma naturaleza de este modo de investigar, y que, en el caso concreto de esta investigación, siempre pretendemos vincular a la perspectiva narrativa. Así pues, en este apartado, antes de adentrarnos en la defensa para validar nuestro método, haremos un exhausto examen de la esencia, de aquello que le es intrínseco a nuestra metodología. En relación a ello, nos parece propio concretar desde el inicio nuestra metodología biográfico-narrativa en estos términos

“se basa en el conocimiento ganado intersubjetivamente y en la comprensión de las experiencias de vida de las personas, incluyendo su propia vida. La comprensión es un proceso interpretativo que implica entrar en la esfera emocional del otro. Interpretación, el acto de interpretar y dar sentido a algo, crea las condiciones para la comprensión, que implica ser capaz de comprender el significado de una experiencia interpretada para otra persona. La comprensión es una experiencia intersubjetiva, emocional. Su objetivo es



construir comprensiones compartidas de las experiencias de vida de otros.”  
(Denzin, 1989, p.28).

Por lo tanto, entendida así los dos ejes de toda investigación biográfico-narrativa son la experiencia y el acto de comprensión de la misma. Como ya habíamos avanzado se trata de una experiencia transaccional, pues comporta autocomprensión y reflexión en quien narra

“(la palabra) ejerce un efecto reversible sobre la actividad mental: ella se pone entonces a estructurar la vida interior, a darle una expresión aún más definida y más estable. Esa acción reversible de la expresión bien formada sobre la actividad mental (esto es, la expresión interior) tiene una importancia enorme que debe ser considerada.” (Bakhtin y Volochínov, 1995, p.118)

Y a la vez, desplegar el modo biográfico-narrativo desde esta dimensión comporta una acción de doble naturaleza, regresiva, en cuanto a que el narrador toma conciencia sobre sí mismo como un “yo reflexionando” pero a la vez progresiva, porque el narrador puede transformar la representación del sí mientras narra.

*P: Recuerdo que hubo una desgracia en extremo oriente y porque tenemos una colección cercana... se puso un comentario, pero hemos intentado ir arrinconando ese tipo de cosas.*

*I: ¿Ha sido un proceso tuyo?*

*P: Sí porque al final no sabes...*

*I: ¿Paso algo?*

*P: No, la gente no muestra repulsa hacia ello. Pero claro hay cosa que a lo mejor me duelen a mí, pero hay gente que no le parecerían apropiado.*

*I: Sí.*

*P: A mí me duele todo, hasta los gatitos que se dejan en la calle abandonados. Yo creo que es lo que decíamos, la sensibilidad, y saber que todo tiene un límite. Yo soy una persona que desde niña no me río por la razón sino por el sentimiento y la emoción. Soy una persona muy emocional. Y te das cuenta que hasta cierto punto puede estar bien, pero hasta otro no; y no quieres que tu página se convierta en*

*una página de gatitos porque es un museo (ríe). Pues eso, hay que saber que a veces hay que compartir una cosa con cierta emoción. Y otras, no tocan. (R5.M2.1)*

A este proceso, la definición sobre método biográfico-narrativo que hemos sugerido, le añade la presencia de otro actor que acompaña al narrador, concretamente lo señala como el que “comprende las experiencias” y, por tanto, las interpreta y les da un sentido. Esto aludiría al concepto de continuidad también expuesto anteriormente puesto que las experiencias vividas que nos son relatadas en una investigación biográfico-narrativa necesitan de un proceso intersubjetivo de interpretación y resignificación, esto es entre el relator y el que escucha; en esta investigación, entre los miembros de los museos participantes y la investigadora de esta tesis. Veremos que en nuestra investigación y como expondremos más detalladamente, este espacio interpersonal dialógico de comprensión se da en diferentes momentos a lo largo de todo el proceso; es lo que hemos venido a llamar encuentros biográfico-narrativos. Asumir que el espacio dialógico entorno a la experiencia de un individuo pueda generar conocimiento, se erige en una de las singularidades de este modo de investigar, pero a la vez es donde la llamada investigación narrativa ha encontrado su talón de Aquiles. Aunque el “giro hermenéutico” de las ciencias sociales de los años setenta posibilitó dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada rebasando la perspectiva positivista que se explicaba las por relaciones causas-efectos. Estas mismas corrientes positivistas aluden a la falta de objetividad de este tipo de investigación

“En las narraciones el manejo de situaciones, conceptos y hechos es un asunto polémico, ya que en los discursos no sólo se hace referencia a lo que las cosas son, sino a lo que podrían ser, introduciendo con ello la necesidad de precisar para cada ocasión qué trata de significarse y cómo se persiguen efectos de verdad y/o credibilidad o se conjuran y/o contrarrestan otros discursos.”  
(Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000, p.62-63)

Pues, aunque en las narraciones se reconstruya de una manera más o menos objetiva, el acontecer de unos hechos, como ya hemos dicho anteriormente, no es la mera descripción y/o relación de los mismo lo que le interesa a la investigación narrativa, sino que se trata de la narración de experiencias entorno a estos sucesos y por tanto cada narrativa será

única. Siguiendo con este aspecto, uno de los mayores detractores de la epistemología biográfica es Bourdieu y concretamente, bajo el término de ilusión biográfica. Nos parece relevante no pasar por alto sus críticas a lo biográfico, como método y perspectiva que es de esta tesis; es más, creemos que debería ser uno de los puntos a considerar en este apartado final sobre la metodología. Puesto que, hablar de la validez del método no solo debería suponer explicitar la pertinencia del mismo para obtener evidencia empírica de aquello que desea investigar, sino que debería mostrar también aquellos puntos débiles de la metodología para que el investigador esté atento y pueda subsanarlos si es el caso. Así pues, Bourdieu sin ningún pudor, califica al método biográfico como un método artificioso dentro del campo de la investigación, puesto que “la historia de vida es una de esas nociones de sentido común que han entrado de contrabando en el discurso académico.” (1997, p.74) y, además, según este autor, se construye alrededor de un subjetivismo, ya no sólo del mismo biografiado sino del biógrafo, el primero en sus narraciones intentará dar una coherencia interpretativa a su relato delante su audiencia, el biógrafo.

“El relato, sea biográfico o autobiográfico, como el del testimonio que se confía a un investigador, propone acontecimientos que, sin desarrollarse todos y siempre en estricta sucesión cronológica (cualquiera que ha recogido historias de vida sabe que los testimonios pierden constantemente el hilo de la sucesión estrictamente cronológica), tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligible.” (1997, p.75)

El biógrafo por su parte construye una relación de complicidad con el biografiado para poder comprender y dar sentido al relato

“Esta tendencia a convertirse en el ideólogo de la propia vida seleccionando, en función de un propósito global, unos acontecimientos y estableciendo entre ellos unas conexiones que sirvan para justificar su existencia y darle coherencia, como las que implica su institución en tanto que causas o, más a menudo, en tanto que fines, coincide con la complicidad natural del biógrafo al que todo, empezando por sus disposiciones de profesional de la

interpretación, induce a aceptar esta creación artificial de sentido.” (Bourdieu, 1997, p.75-76).

La implicación subjetiva del biógrafo le llevaría a creer en un conjunto de ilusiones como: que una trayectoria individual puede explicar un proceso histórico, que la vida de un individuo tiene una evolución cronológica lineal dirigida a un objetivo y por tanto es mono causal y teleológica o que la identidad de una persona es estable y no contradictoria; todo ello forzaría al biógrafo a conectar acontecimientos y para poder dar coherencia a esa trayectoria vital. Pero a la vez, el mismo autor que nos alerta del carácter acientífico de la biografía, propone para subsanarlo que el biógrafo esté atento a las estructuras sociales que condicionan al individuo para poder reconstruir el contexto desde el que narra el biografado, así como sus relaciones con otros sujetos; y así lo expone mediante la metáfora del metro y sus estaciones

“Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un “sujeto” cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1997, p.82).

Bourdieu, cree que el análisis estructural es crucial en el método biográfico pues los individuos tienen ciertos comportamientos, formas de sentir y de pensar según sus posiciones sociales.

*P:(...) Y la web además con los cambios, al principio éramos 4 personas ahora somos 2. Y además de llevar las funciones de comunicación y educación, desde hace un año y pico también llevamos exposiciones temporales. Entonces estamos bastante achuchadas. Antes sí que nos preocupábamos más de la web, de encargar contenidos a los conservadores, pero estamos muy achuchadas.*

*I: ¿Los conservadores no os dan contenidos?*

*P: No, por sí mismos no. Ellos no tienen la iniciativa de decirnos: oye vamos a poner esto. El director en ocasiones sí que nos dice: Hay este tema ¿qué os parece*

*si lo ponemos? Echamos de menos la participación del equipo en general. Pero sí que es verdad si somos nosotras las que vamos a buscarlo en seguida nos ayudan buscando en los archivos fotos antiguas, gente que ha participado... (R5.M2.1)*

Boudieu concreta esto en el concepto de habitus entendido como

“las prácticas sociales que ha adquirido el individuo durante su formación social: gustos, habilidades, lenguaje, formas de opinar, de tomar decisiones. En general, el habitus funcionaría de manera inconsciente, pues es un producto histórico, o, mejor dicho, la forma como el individuo sintetiza en su persona la sociedad.” (Pereira, 2011, p. 107-108)

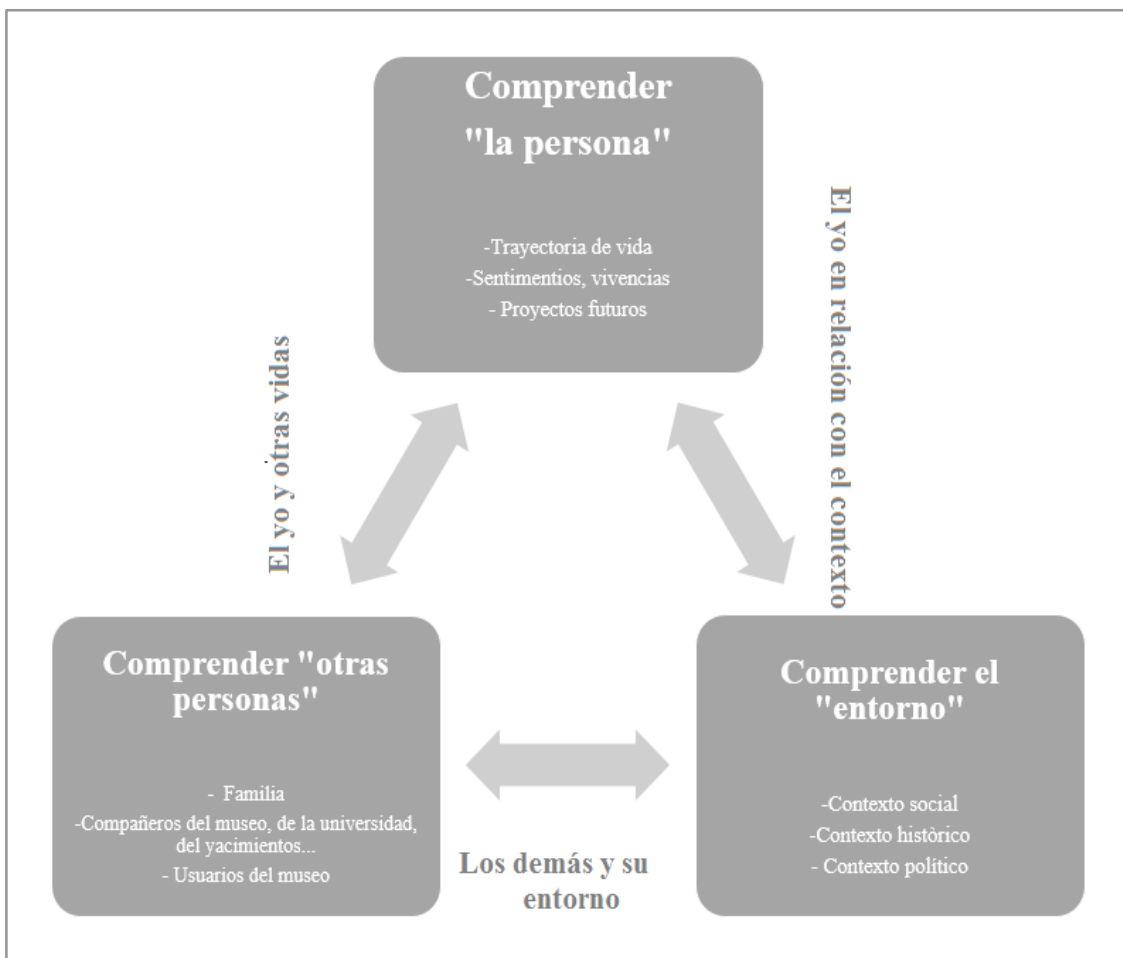
Estudiando este habitus se podría conocer las posibilidades de acción de otros individuos pertenecientes a la misma categoría que el entrevistado y por tanto le daría carácter objetivista a la investigación; a todo esto, Betraux (1981) citado en Bolívar (2001, p.132) señala que la vida de una persona tiene interés científico en tanto en cuanto ayude a entender una situación, además de constituirse en casos únicos e irrepetibles (Farrero, 2016; López, 2017; Llobet, 2017). Finalmente, y según Pereira (2011) en última respuesta a la crítica de Bourdieu debemos ser conscientes que cumplir con toda la objetividad que reclama este autor sería renunciar al mismo género biográfico. Pues el reclamo que hace Bourdieu busca la generalización frente a la particularidad intrínseca del método biográfico

“Aceptar su propuesta sería como pasar del riesgo subjetivista al peligro reduccionista del estructuralismo; este último ciertamente aplastante para el caso de los estudios biográficos. Dicho de manera más coloquial, sería como aplicar un remedio peor que la enfermedad, pues la medicina terminaría matando al enfermo, eliminando lo que tiene de específico el género biográfico: su naturaleza subjetiva, su preocupación por lo particular, su irreductible carácter antinomotético y su especial historicidad.” (p.110)

Quizás la solución estaría no tanto en las polaridades (objetivo-subjetivo, individuo-estructura, particular-general, biografía-historia...) como en encontrar un punto

intermedio tal como aduce Dosse (2007, pp.213-2015); esto es ligar las trayectorias de los individuos biografiados a las dinámicas estructurales que los rodean.

A continuación, y siguiendo esta sugerencia, presentamos un gráfico basado en una propuesta de Bolívar (2001, p.126) y adaptado a las características de nuestro contexto investigado para subsanar estas polaridades y articular lo biográfico en un marco de estructura general.



**Figura 27.** Comprender lo biográfico.

Fuente: Elaboración propia

Esta propuesta resarciría la criticada subjetividad del método biográfico, pero a la vez, dotaría de riqueza los esquemas estructuralistas, superando la sin salida epistemológica de Bourdieu. En ese sentido, algunos autores como Densin (1991) citado por Bolívar (2014) advierte que el auge de biografías narrativas a finales del siglo pasado podría ser

un producto del capitalismo tardío y por eso insta a contextualizarlas; así mismo, Goodson (2004) se percató de que los relatos no contextualizados pueden convertirse en productos “colonizados” (Parrilla, 2009, 2010; Barton, 2005) y mal usados por el sistema o los mismos investigadores; por lo tanto, los datos que se derivan de los relatos de vida necesitan contextualización y un lineamiento de investigación alternativa (Parrilla, 2010; Elmesky, 2012) para llegar a una comprensión de lo que acontece en una vida profesional. Pero aún y esta contextualización, como investigadores del género biográfico no podemos nunca olvidar como ya hemos expuesto al principio de este apartado que el individuo biografiado no debe ser entendido como un sujeto pasivo, pues “una vida es una praxis que se apropia de las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interioriza y las retraduce en estructuras psicológicas por su actividad estructurante-reestructurante.” (Ferrarrotti, 1993, p.134).

*P: Hemos tenido cambios políticos...*

*I: ¿I que ha pasado?*

*P: La interacción ha decaído. El intercambio, digamos la publicidad mutua...ha decaído, han cambiados los gestores de las instituciones... suena un poco... pero es una cuestión de egos...hacerse la foto juntos no gusta, cada uno tiene la foto donde se hace la foto y compartir espacios no es fácil. La gente que muchas veces no saben sobre la gestión, muchas veces te dicen ¿Por qué no hacéis actividades aquí o en un centro municipal? Pero como les explicas que al final todo sale de los mismos bolsillos y debe ser revertido de la misma manera. ¿Cómo les explicas? Al final es lo que hay, te guste o no. (R5.M2.1)*

Esto nos lleva a señalar que cada vida es particular, que cada biografiado desde su particularidad nos narraría un relato propio, todo y pertenecer a un mismo grupo social y una misma época

*P: Está paralizado, digamos que se han recortado...nosotras tenemos unas condiciones de trabajo que son diferentes a las personas de la misma categoría en otros centros. Nosotras no tenemos lo que se llama complemento B, que es ese complemento que se paga a la gente que presta unos servicios fuera del horario administrativo habitual. Nosotras hemos prestado esos servicios, en mi caso 7*

*años, sin que se me retribuyera. Y cuando ves que en otros centros se está pagando y encima el personal no asume las tareas y se externalizan los servicios...al final...estamos 2 y podríamos quedarnos a trabajar todas las tardes porque son las presentaciones de los libros...y tienes una vida privada. La administración y sus recovecos. (R5.M2.1)*

Esto nos lleva a visibilizar que cada persona tiene unas prácticas individuales y unas experiencias subjetivas.

“No se puede negar que haya un estilo propio de una época, un habitus que resulta de experiencias comunes y reiteradas, así como existe, en cada época, el estilo propio de un grupo. Pero existe también, para cada individuo, un espacio significativo de libertad que encuentra su origen precisamente en las incoherencias de los confines sociales y que da origen al cambio social. No podemos, pues, aplicar los mismos procedimientos cognoscitivos a los grupos y a los individuos; y la especificidad de las acciones de cada individuo no puede ser considerada como indiferente o privada de pertinencia” (Levi, 1996-1997, p.25).

Actualmente los autores apuestan por una aproximación desde una doble perspectiva: heurística y hermenéutica. Esto es considerar a las narraciones biográficas como fuentes o testimonios legítimos para interpretar y buscar sentido y comprensión a la experiencia.

“Las palabras expresadas por la voz no son más que la imagen de las modificaciones del alma; y la escritura no es otra cosa que la imagen de las palabras que la voz expresa y así como la escritura no es idéntica en todos los hombres, tampoco las lenguas son semejantes. Pero las modificaciones del alma, de las que son las palabras signos inmediatos, son idénticos para todos los hombres, lo mismo que las cosas, de que son una fiel representación estas modificaciones, son también las mismas para todos.” (Aristóteles,1992, p.53).



La narración debe entenderse como un proceso de interpretación de quien cuenta la realidad en la medida que “cuenta algo de algo” (Ricoeur, 2008:10). Y en el relato de vida oral, caso de nuestra investigación, la doble perspectiva, heurística y hermenéutica, necesita de una atención especial. En ambos casos quien escucha, el investigador, se constituye en un actor más del proceso. En el caso de la dimensión heurística, la narración concretada en el relato oral, a diferencia de la historia escrita, el investigador no investiga o interpreta desde una fuente ya elaborada, sino que en este caso debe construir o participar en la elaboración de la fuente; de este modo Thompsom (1988) arguye que “Trabajamos, en suma, con fuentes vivas que, precisamente por estar vivas, tienen la capacidad de cooperar... a diferencia de las piedras con inscripciones o las hojas de papel.” (p.169). Así pues, el individuo que se narra, se constituye en un testimonio y a la vez este alcanza un valor hermenéutico, puesto que se erige como un soporte para ayudar al investigador a comprender e interpretar la significación de los espacios contextuales de lo social.

*P: Aquí yo creo que lo fundamental es que se vea que esto es una institución en la que se vea que trabajan personas pero que por lo menos a mí entender, no una persona en concreto; es decir, para mí las redes sociales tendrían que ser como si un ente que trabaja en el museo y nadie sabe quién es ni como es, está ahí. No tiene opinión ¿no?*

*I: Pero antes me has dicho que según los días las emociones son diferentes...*

*P: Pero eso está al margen de la opinión.*

*I: ¿Se puede ser neutral?*

*P: Es difícil. Es evidente que yo que gestiono Facebook se tiene que notar muchísimo que me interesa mucho más la pintura del s. XX que la arqueología, pero aun así una cosa es eso que intentas sobrellevar y otra cosa son...*

*I: ¿Las opiniones?*

*P: Sí. O según qué tipo de participación. Sí que alguna vez antes lo hacíamos cuando había un hecho luctuoso importante, a nivel mundial, intentábamos manifestarlo de alguna manera. Pero últimamente hemos tendido a hacerlo menos.*

**(R5.M2.1)**

Es lo que se ha venido a llamar la representación simbólica del lenguaje (Saltalamacchia, 1987, p.126) que les es reconocida al ser humano, ya que “el hombre se ha envuelto en forma lingüística... en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de interposición de este medio artificial (...) un animal simbólico.” (Cassirer, 1974, p.47-48). Entendemos de este modo que las palabras no son las cosas, pero las traducen. El investigador pues deberá de partir del hecho que el mismo discurso de quien se narra ya está mediatizado por su propia interpretación y comprensión. La subjetividad no sólo es propia del investigador sino del mismo narrador y se da como un proceso en la narración oral, pues se va construyendo entre ambos sujetos a medida que se va narrando. Esta estrecha relación entre narrador e investigador, que por algunos autores como ya hemos visto deslegitimizar la narrativa como investigación, en el caso de otros contrariamente, Marinas y Santamarina (1993) lo señalan como un valor añadido de este modo de investigar puesto que “exige la toma de conciencia (...) de la implicación de quien investiga en la tarea de formular la identidad de lo investigado.” (pp.9-10). En cualquier caso, no podemos eludir tampoco en el caso de la investigación biográfica la dimensión dialógica presente en cualquier investigación donde existen procesos de construcción y producción de hallazgos que implican también a la persona con el rol de investigador.

*P: (...) Las exposiciones temporales sí, las hay que tienen un tirón...por ej. Hemos tenido...a veces dices ¿cómo podemos tener eso? A veces hay exposiciones que no son programación propia, sino que nos vienen dadas desde la dirección general de patrimonio...Entonces dices ¡Dios mío como nos traen esto! ¡Qué vamos a hacer!!  
I: ¿Cómo que por ejemplo?*

*P: Pues por ej. Sastrería Cornejo vistiendo el cine. Entonces al principio te asombra, viene, se empieza a montar, empiezas a implicarte, empiezas a ver las posibilidades, empiezas a ver que evidentemente para nosotros por mucho que te hable de patrimonio; para nosotros es importante la cultura en general: la música, el teatro, el cine...entonces intentamos estar interconectados con este tipo de actividades. Entonces te viene una cosa de cine y dices qué vamos a hacer... pero ya te traen el traje de Charlon Heston en El Cid y dices a esto hay que darle una vuelta, se tiene que potenciar a tope. Y al final, se convierte en una exposición temporal, que al final por desgracia solo la has tenido por 2 semanas, pero q ha pasado muchísima gente que no solo ha visto la exposición, sino que también ha*

*subido arriba y ha visto Goya, la galería de arte del s. XX...y encima vuelve. O sea que en cada momento tenemos que jugar con lo que tenemos.*

*I: Por tanto, ¿Cuándo ahora llegan las exposiciones hay también estos sustos?*

*P: No, ahora ya intentamos (ríe), intentamos potenciar. Un museo cuando no es un museo privado...no nos engañemos...a todos nos gustaría ser un equipo de futbol...*

*I: ¿Pero no es rico eso?*

*P: Claro y hay que convertir-lo en un punto fuerte eso. Nos gustaría que como un equipo de futbol con todo el dinero del mundo comprar...pero al final lo que tienes que hacer es fortalecer esos puntos débiles. Ahora mismo nos hemos visto obligados porque se ha desmontado el museo que se han dado exposiciones temporales. Pues vamos a darle la vuelta y vamos a conseguir que estas exposiciones sean motivo para que la gente venga y conozca o gente que nunca había venido entre por la puerta y diga qué bien me han tratado, lo voy a poner en redes sociales*

*I: Vale.*

*P: Es todo lo mismo, convertir cada una de las piezas en una excusa, en un método para acercar el museo a la sociedad.*

*I: O hacer otras narraciones de cada una de las piezas.*

*P: Ahí, está.*

*I: Me parece fabuloso esto. Yo lo que miro en vuestros relatos son los encuentros: que podríamos definir como episodios, contactos con personas, sucesos que sean un punto de inflexión y posibilitadores si uno lo quiere. Y estas exposiciones temporales entiendo que lo serían.*

*P: Sin duda. (R5.M2.1)*

En nuestra investigación, se buscó intencionadamente que estas experiencias relatadas al ser recogidas mediante entrevistas no se convirtieran en una batería de preguntas a contestar, puesto que no se trata de que el relator recite un discurso de su vida sino que a la vez que narre reflexione y aquí es imprescindible el investigador que deberá preguntar, relanzar las preguntas o incluso saber callarse; ambos construyen juntos la investigación en un acto dialógico que genera conocimiento y comprensión (Clandinin, 2007). Y conscientes de ello en el proceso de entrevista se primó a que el relator, aunque entrevistado, “se contara” y que se hiciera cargo de su relato.

*I: Del 2012 (año que se iniciaron las redes sociales)*

*P: 6 años pues. Entonces cuando se pusieron en marcha las redes, M2.2 no estaba, yo sí que estaba ya. Entonces, se fue quien lo llevaba conmigo y Facebook lo llevo prácticamente sola, Y llega un momento que estar siempre despierto y ocurrente en redes no es fácil. Tu estado de ánimo, y tu motivación en general respecto al trabajo influye mucho en redes.*

*I: ¿Eres consciente de eso?*

*P: En su momento no. Sabíamos y sabemos lo que queremos transmitir: un museo humano, si lo miras en Facebook lo verás; evidentemente, la personalidad de cada uno transluce. Cuando una persona es emocional y es sensible eso se ve.*

*I: ¿Eso es lo rico?*

*P: Claro, pero no siempre tienes ganas de estar sensible y tan ocurrente. Y repercute, por ejemplo, en el número de me gusta se nota una barbaridad. En una semana con gran volumen de trabajo que no puedes ocuparte de rrss, que pones las cosas un poquitín “¿hoy que pongo?”, se nota y la gente es susceptible a esos cambios, y se ve que hay mucho menos me gusta y van bajando. Y luego debes de recuperarlo. (R5.M2.1)*

Este tipo de metodología implica una construcción conjunta de lo narrado puesto que, en la primera fase de entrevista, el investigador deberá ejercer una escucha atenta y activa para

“(…) inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador/a...y en donde la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; ya que mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.150)

Tanto es así que Bertaux y Bertaux-Wiame (1993, p.165) afirman que los relatos de vida tienen dos autores: el narrador y el investigador.

Dilucidadas las críticas más feroces entorno a la narrativa y demostrado el valor heurístico y hermenéutico del relato, expondremos a continuación a modo ilustrativo otros inconvenientes que algunos autores han señalado que podrían darse de aplicar dicha metodología (Pujadas, 2002, p. 45-46) y que hemos categorizado según su origen: narrador, relato o el investigador.

**Tabla 8.**

*Desventajas del método biográfico según el narrador, el relato o el investigador.*

<b>NARRADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontrar buenos informantes dispuestos a colaborar y con una buena historia que contar.</li> <li>- Completar los relatos de vida iniciados.</li> </ul>
<b>RELATO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar la información obtenida.</li> <li>- Seducción de una buena narración</li> <li>- No realizar un análisis en profundidad entendiendo que el relato habla por sí solo.</li> <li>- Fetichización del método biográfico que nos lleve a creer que un mínimo de relatos nos puede llevar a validar una situación social.</li> <li>- Manejo de muchos datos. La finalidad de la investigación, así como el modelo de análisis de datos pueden subsanar este hecho.</li> <li>- Presentación de los resultados</li> </ul>
<b>INVESTIGADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impaciencia para obtener resultados que lleve al investigador a un direccionismo excesivo y una presión hacia los narradores.</li> <li>- Actitud crítica hacia los narradores.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con datos de Pujadas (2002, p. 45-46)

Nos parece pues que todas las desventajas enunciadas en la tabla anterior podrían ser subsanadas mediante la reivindicación de la perspectiva narrativa que debería ser condición “sine qua non” de toda investigación narrativa. Es por este mismo motivo que no entraremos a detallar cada uno de estos aspectos que según la literatura pueden configurarse en desventajas; puesto que no nos parece coherente, ya que entendemos que la investigación y el investigador se construyen durante todo el proceso mediante esas “desventajas” y la gestión de los mismas, y eso hace a su vez a cada investigación

narrativa única. Realmente atender a lo que llamamos “desventajas” del método biográfico no es más que querer responder a unos criterios de validez interna y credibilidad pertenecientes al campo de las investigaciones positivistas. Resulta pues contradictorio, resaltar la particularidad y el subjetivismo que nos aporta el método biográfico y a la vez querer cumplir con los requisitos resultado de la propia naturaleza de otros métodos. Esto en ningún caso quiere decir que obviemos el rigor del método, pero la fortaleza y la validez del mismo deben ser redefinidas en términos de credibilidad (Bolívar, 2001, pp.134-148) y sustentadas en lo que se ha venido a denominar en investigación cualitativa, procesos de cristalización frente a los de triangulación

“Propongo que el imaginario central para la "validez" de los textos posmodernistas no es no es el triángulo, una figura rígida, fijada y en dos dimensiones. Más que ésta figura, la imagen central o la figura central es el cristal, el cual combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación. Los cristales son prismas que reflejan la parte externa y se refractan sobre ellos mismos, creando diferentes colores, modelos, llevándote por diferentes direcciones y caminos. Lo que nosotros vemos depende de nuestro ángulo de reposo. No es la triangulación sino la cristalización lo que se debe fomentar en los procesos de investigación cualitativa. En la postmodernidad, con textos en donde se mezclan géneros, nosotros nos movemos desde la teoría de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser tanto onda como partícula. La cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de “validez” pues permite mostrar que no existe una verdad singular... la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja.” (Richardson, 1997, p.92)

Tanto la redefinición de la credibilidad como los procesos de cristalización se fundamentan en el consenso de la comunidad implicada en la investigación para referirse a lo que es “real”, lo que es útil y lo que es significativo en la misma. Este supuesto de validación conllevaría a una toma de control y democratización de la investigación, y a la vez una posibilidad de emancipación de los participantes (Kemmis y McTaggart,

2000). Así pues, validar un método de investigación con estos términos según Lincoln (2001) y Seale (1999) se sustentaría en tres elementos: la voz, la reflexividad y la apertura en la representación.

- El **concepto de voz** implicaría en esta noción de validez sobretodo la escucha como una necesidad del investigador para poder comprender la realidad narrada de una manera no sesgada y desde su perspectiva particular.
- La **reflexividad** atendería al proceso que debería llevar a cabo todo investigador tomando consciencia de su posición dentro de la investigación y que en la metodología narrativa le posibilita desplazar su posición de único sujeto investigador revisando su sistema de valores y creencias. Puesto que investigar sobre una realidad con relatos de otros no es solo transcribirlos, sino que es descubrirse a uno mismo como investigador a partir de un proceso que analiza y estudia. La reflexividad se constituye entonces como modelo heurístico que acompaña a investigador y a los demás participantes tanto en la investigación misma como en la o práctica investigada; pero además permite establecer una producción de conocimiento más responsable, transparente y democrática.
- Según Denzin (2000), la complejidad del mundo social debe ir más allá de una representación textual que no silencie ninguna de las voces de todos los que participan en la investigación y que se desarrolle en otro tipo de formatos; siempre y cuando se justifique esta elección para evitar una representación más evocativa que denotativa (Eisner, 1997, p.7-8). Es a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de una **apertura en la representación**.

A estas pautas que nos sugiere la investigación cualitativa, el modo biográfico-narrativo por su perspectiva interpretativa de construcción social del conocimiento apuesta por una credibilidad propia y una coherencia interna para responder a la validez que exige el método positivista. Lo narrativo está más ligado a la acción, entramado argumentativo, que a la representación de unos hechos; puesto que no se trata de usar las narraciones como herramientas para representar el mundo, sino que el mismo mundo existe en virtud de estas construcciones narrativas

“una narración cobra sentido a partir de una lógica interna, su coherencia argumentativa y el uso de tropos como la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la implicación, etc. No es una fiel representación de la realidad lo que las hace verdaderas, sino su verosimilitud, su “literariedad”. Es decir, las narraciones cuestionan una epistemología representacional, y hacen muy evidente que en tanto que instrumentos simbólicos, las narraciones no son simples maneras de contar las cosas, sino que condicionan cómo aprehendemos y construimos el mundo.” (Bruner, 1991, p.153)

Por tanto, si admitimos que la narrativa construye la realidad social, tenemos que admitir que pueden ser múltiples las versiones y posibilidades de la misma, tantas como narradores; por tanto, la noción de verdad se explica atendiendo a que

“En una autobiografía la verdad es la forma en que el/la protagonista interpreta lo sucedido. Es posible que un mismo hecho familiar tenga diversas explicaciones, pero la explicación que importa es precisamente la que realiza la persona que narra su propia vida. No existe una verdad única de la realidad social.” (De Miguel, 1996, p.29)

Expuesto esto, la credibilidad en investigación narrativa debería tener presente (Bolívar, 2001, p.134-148):

- **Coherencia del relato.** Esta se concretará en el proceso de construcción del mismo relato que debería implicar tanto a narrador como a investigador e integrar el pasado con el presente.
- **Saturación entre diversos relatos.** Este proceso visibiliza las divergencias entre relatos y en la medida que estas se vayan minimizando se entiende que la historia global tendrá también mayor coherencia
- **Triangulación sistemática de los datos y los métodos.** Denzin (1970) propone 4 tipos de triangulación: triangulación de información (variedad de fuentes de



## La investigación biográfico-narrativa

datos, obtenidos de diferentes personas, tiempos y lugares), triangulación por múltiples investigadores, triangulación teórica (con varias perspectivas para interpretar y explicar datos o resultados y triangulación metodológica (varios métodos para estudiar un único problema).

En el caso de la nuestra investigación, alcanzaremos la validez de nuestro proceso mediante las propuestas hechas desde la investigación cualitativa y la investigación biográfico-narrativa, pero también con unas particularidades propias; según Guba y Lincoln (2012) no hay método que alcance la verdad única, aunque sí pueden existir métodos más adecuados siempre es preciso atenerse a las singularidades de la investigación. Poniendo en práctica este mandato, exponemos a continuación la validación de nuestra metodología.

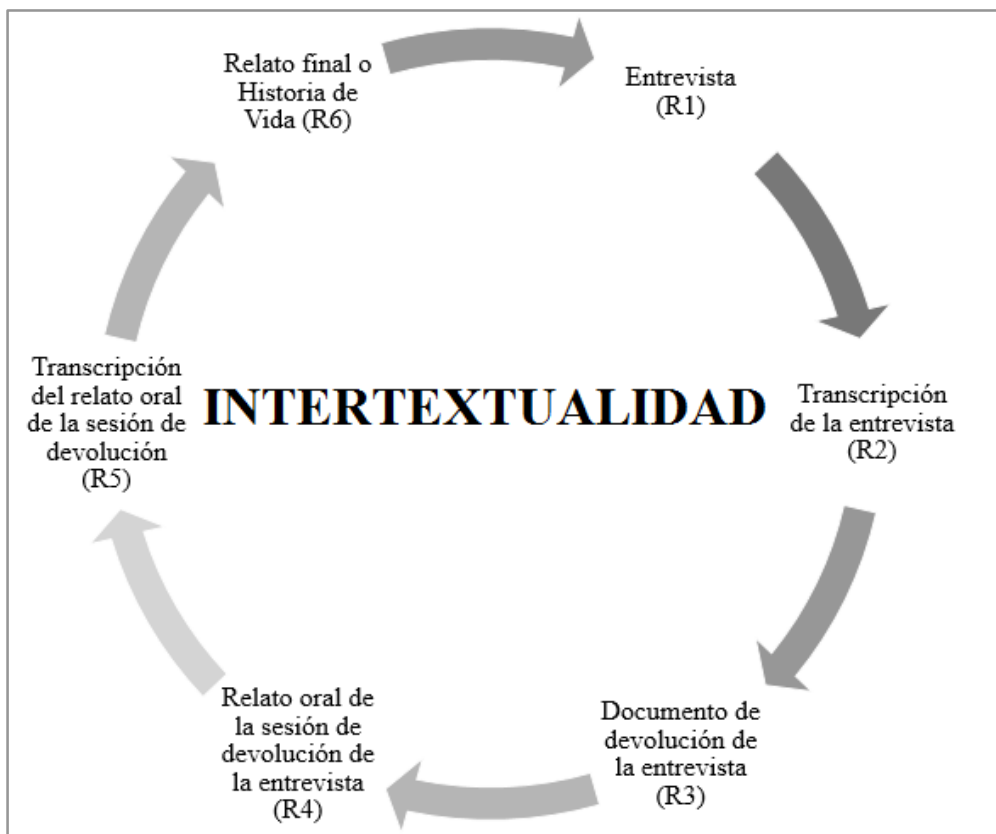


**Figura 28.** Validación de la metodología.

Fuente: Elaboración propia

### 5.5.1 La intertextualidad como coherencia del relato.

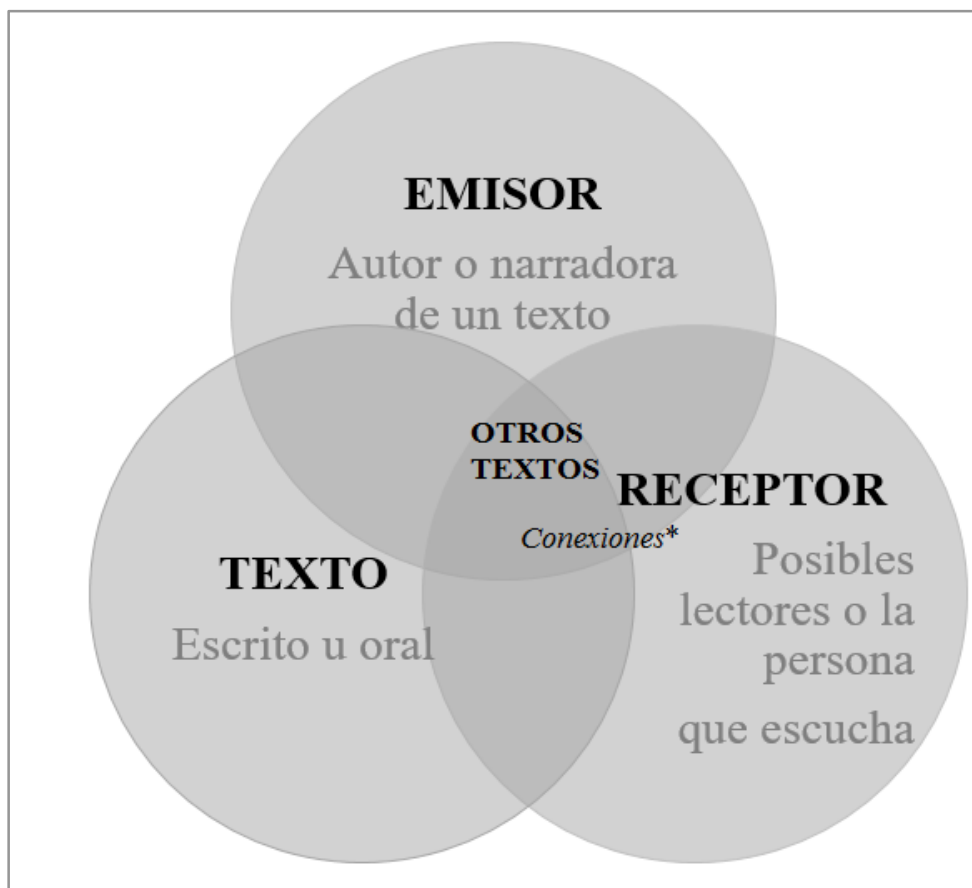
En nuestro caso **la coherencia de relatos** se concretará en la noción de intertextualidad y narratividad. Aludiendo a la primera a que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad.” (Kristeva, 1997, p.3). Según Schöngut y Pujal (2014), la narrativa pensada de este modo adquiere características de transicionalidad, puesto que es un texto abierto afectado por otros textos; esto se explica si entendemos que cada acto lingüístico responde a una expresión, una interacción y un contexto único que está condicionado a su vez por actos lingüísticos propios y ajenos. Esta intertextualidad en nuestra investigación se concretará hasta en 6 textos, que se constituirán en objetos dialógicos y abiertos.



**Figura 29.** La intertextualidad en nuestra investigación.

Fuente: Elaboración propia.

En ningún caso esta intertextualidad debería ser una operación metodológica a modo de registro positivista para medir y controlar ciertas variables, sino que debe entenderse como una estrategia de lectura (Villalobos, 2003). Cuando se juntan quien narra, quien escucha y el texto, lo narrado o escrito, emerge un nuevo texto (oral o escrito) y allí surgen una serie de conexiones que pueden llevar a la persona que escucha o lee hacia otros subtextos (Elkad-Lehman y Hava Greensfeld, 2011).



\* hacia otros subtextos (recuerdo de su experiencia personal, objetos anteriores de conocimiento, su comprensión del mundo, e incluso a reflexiones sobre sus prácticas políticas e ideológicas ...)

**Figura 30.** Lectura intertextual.

Fuente: Elaboración propia

Para poner un ejemplo de ello dentro de nuestra investigación en un primer momento, narrador e investigador mediados por un guion de entrevista elaborarán un primer relato oral (R1), este último será “otro texto” del que emergerán unas conexiones desde las cuales el investigador se dirigirá hacia otros subtextos y de ahí el término intertextualidad. Este proceso se repetirá a lo largo de todos los encuentros entre las dos subjetividades,

narrador y quien escucha; encuentros que a veces transcurrirán entre textos y no entre sujetos. Esto último por ejemplo pasaría cuando el investigador tiene en sus manos el relato transcrito (R2), desde ese texto salen conexiones nuevas que le llevan a elaborar el documento de devolución (R3). Y así sucesivamente hasta llegar a la elaboración del relato final o historia de vida.

“Clandinin y Connelly (2000), que pueden considerarse como referentes de la investigación narrativa, definen como una característica de esta perspectiva metodológica, la idea del investigador como alguien que está dentro, que sostiene historias y no sólo las recoge, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde esta posición, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos.” (Hernández, 2008, p.97)

Pero introduciendo la noción de intertextualidad veremos que las posiciones emisor/receptor cambiarán, no siempre el narrador será uno de los miembros de los servicios educativos de los museos, ni siempre quien escuche y haga conexiones será la investigadora; en el caso de la sesión de devolución de la entrevista, quien se narrará será la investigadora ante la escucha del participante que ante este nuevo texto elaborado por la investigadora del texto transcrito de las entrevistas (R3) hará las conexiones oportunas dejando emerger un nuevo relato (R4) que acaba documentándose en un texto transcrito (R5). A continuación, exponemos tres ejemplos de ello,

“Además, (M1.2) explicita continuamente en su relato a la comunidad local del municipio en el que está el museo, eso y las relaciones que él tiene con ella: (...) y con las escuelas de la misma: *“Es una localidad de unos 20.000hab que esa relación personal con los directores con los jefes de estudios de los colegios etc., etc. te permite un diálogo que yo entiendo que, en otras localidades, ciudades es imposible no? esto es lo que hay os gusta o no, si no os gusta es otro asunto ¿no?”*  
**(R3.M1.2)**

*“P: Aquí por ejemplo podemos añadir que es una población, muy, muy envejecida. La gente que puede tener inquietudes culturales dentro de esta gente mayor son muy limitadas en volumen; porque la gente joven que lo puede tener reside fuera, estudia fuera, trabaja afuera con lo cual tenemos entre comillas un mercado potencial complicado.” (R5.M1.2)*

*“Nuestros seguidores se dedican más a dar me gusta y menos a conversar, Cada vez menos a conversar o nosotros no los incitamos los suficiente. Esta es otra cuestión, pero tampoco tenemos tiempo para incitarlos.” El término “conversación” es redundante y quizás podría ser ese inicio a la mentalidad 2.0...” (R3.M2.1)*

*“P: Y mejor ya 3.0 porque la 2.0 ya estamos en ella. Que permitas que el propio usuario te de su contenido. En esa estamos ya, cuando ellos generan un tweet, en Twitter si lo hago retwittear, en Facebook no se suele hacer. M2.1 tiene otra política distinta, como mucho se le da me gusta. No es q sea política de comunicación diferente, Facebook y Twitter es distinto. Aunque ahora también ya estamos compartiendo cosas en nuestra página de Facebook, antes no se hacía tanto.*

*I: ¿Por qué?*

*P: Yo creo porque también cambió la política del Gobierno de X. Cuando hicieron el primer plan de comunicación era cerrado. No se comparte, Te generas tu, tu contenido. Yo creo q con el cambio de gobierno entro gente que se dio cuenta que tenía que abrir más, compartir lo de los demás porque compartan lo tuyo. Hay un cambio de mentalidad y empezas a ver que otros empiezan a compartir y tú haces lo mismo.” (R5.M2.1)*

Apuesta por ello (las rrss), pero sabe ser crítica y es consciente del proceso que esto implica. Puesto que cuando yo le pregunto: *“Me hablas de nuevas generaciones, cambios... ¿Cómo ha cambiado la forma de trabajar en el museo en estos años?”* me responde: *“Ha cambiado mucho porque las plataformas son muy diferentes, tenemos herramientas nuevas. Pero estamos en los inicios y sabemos muy poco de ello y por eso está muy bien que lo estudiéis (...)* (R3.M4.1)

*“P: Mira clarísimo y te explico una cosa que creo que no viste en nuestro anterior encuentro. Después, de vernos formalizamos... creo que te explique que estábamos en un proyecto con las escuelas de X.” (R5.M4.1)*

Evocando el collage narrativo (Dillard, 1982) que ya hemos concretado cuando pensamos los momentos biográfico-narrativos como “un lugar donde el significado es creado y actuado.” (p.22)

“Por lo tanto, podemos pensar en las historias de vida: cuando tú narras para mí, creas, en el sentido de la reelaboración al que quien se narra tiene derecho, de acuerdo a lo que nos recuerda Abrahão (2006), de ti un personaje que me lo presentas, estás también creando en mí un personaje-lector de ti. Pero si desarrollas en mi-lector de ti, más allá del personaje-de-ti que presentas para mí, creas, de tu manera de autor, dos personajes para ti (el personaje-tu que me muestras de ti y el personaje-yo que deseas que así te entienda), también desarrollas un tercer personaje: el personaje-tu-que-lo-que-te-narras, es decir, el personaje-autor de estas dos creaciones. (...) En sentido recíproco, de autoría, por mi parte, soy también creador múltiple: primero, al provocarte el recuerdo y la oportunidad de reelaboración de ti, te estoy “creando” un personaje que irá o no, si pensar y hacerse; de acuerdo al fruto de tu nuevo también tiene una parte de mí, porque fue hecha de ti para mí (...)” (Timm, 2014, p.190)

Finalmente, para cerrar este apartado de la construcción de relatos como uno de los elementos para dar validez a nuestro método, creemos también interesante recuperar el término de narratividad, que ya expusimos anteriormente como cualidad de la narrativa, pero que en este momento nos interesa porque permite señalar, articular y aclarar la dimensión temporal de la experiencia (Ricouer, 2000, p.191) mediante una trama de los hechos que a partir de un contexto pasado posibilita unas consecuencias futuras (Morson, 2003). La narratividad se erige de este modo de hacer emerger la dimensión de proceso y que se establezca una trama entre los diferentes hechos narrados. Así pues, la intertextualidad como forma de lectura o escucha de las posiciones intersubjetivas y la

narratividad como estrategia de oralidad o escritura nos permitirán construir el relato dando coherencia al mismo y legitimando la credibilidad del método de investigación.

### 5.5.2 La saturación de relatos: patrones y voces disonantes.

Siguiendo con los elementos de credibilidad de la investigación narrativa, Bolívar (2001) nos proponía la **saturación de relatos**, veremos que en nuestra investigación no tendrá la finalidad ni realmente responderá a la naturaleza de la misma, minimizar las divergencias; sino que en nuestro caso se constituirá en un proceso de comparación de relatos para hacer emerger los patrones, pero también esas disonancias que en nuestro caso serán tratadas como valor añadido puesto que nos ayudarán a complementar los otros relatos. Podemos ya adelantar y así lo hemos pretendido con la utilización de un gráfico de relación y conjuntos convergentes que hemos expuesto, que no habrá niveles temporales entre las tres dimensiones de nuestra validación. Es más, una dimensión se retroalimentará con la otra.

Fue en la entrevista de M2.2, la cuarta de las 9, que me doy cuenta que debido a su “particularidad”, además de ser miembro de los servicios educativos del museo licenciada en historia del arte, estudió también programación y análisis informático. Eso hace que en nuestro primer relato surja una terminología que no había aparecido en otros relatos anteriores. Y que utilizo a la hora de elaborar mis documentos de devolución (R3). Un caso muy significativo de esto es cuando en la sesión de devolución del R.3 de M1.1 tengo la oportunidad de sacar uno de los términos desconocidos por mi hasta que tuve mi primer encuentro con M2.2. Así pues, en su R4, M1.1 me manifiesta “La problemática que tienen otros museos con otras características, yo no la había valorado. (...) ellos no se atreven a dejarlo abierto. Yo sí porque tengo 1800 seguidores, pero si tuviera 1.000.000 como El Prado... (...) hay problemas que no tengo porque no soy tú y hay cosas que puedo hacer porque no soy tú. Ayuda a comprender a otros que están haciendo lo mismo que tú en otro contexto (...) Y te ayuda a comprenderte a ti mismo.” **Relato autobiográfico de la investigadora.**

En el caso concreto de este fragmento se constata como en la construcción del relato, concretamente el paso del relato transcrito (R2) al documento de devolución (R3), se elabora y se presenta en la sesión de devolución mediante voces disonantes de otros relatos surgidas de la comparación de relatos. Una estrategia metodológica por la que también optamos a la hora de constituir la tabla de perfiles de nuestros participantes, concretamente en el apartado de “otros aspectos (O).

### 5.5.3 La cristalización.

Finalmente, la última dimensión que dará validez a nuestro proceso de investigación será nuestro intento de suplir la tradicional triangulación por la **cristalización**,

“Los cristales reflejan y refractan creando colores y patrones en diferentes direcciones. De igual manera, lo que vemos depende de nuestro ángulo, y al considerar al texto como cristal que puede girarse de diversas formas, hay elementos de verdad, de sentimientos, de procesos que se entrelazan en la investigación. Más que triangulación, que sería muy limitante, hay una cristalización para llegar a una comprensión más profunda.” (Varela y Vives, 2016: 195)

en nuestro caso hemos podido convertir al texto en cristal mediante:

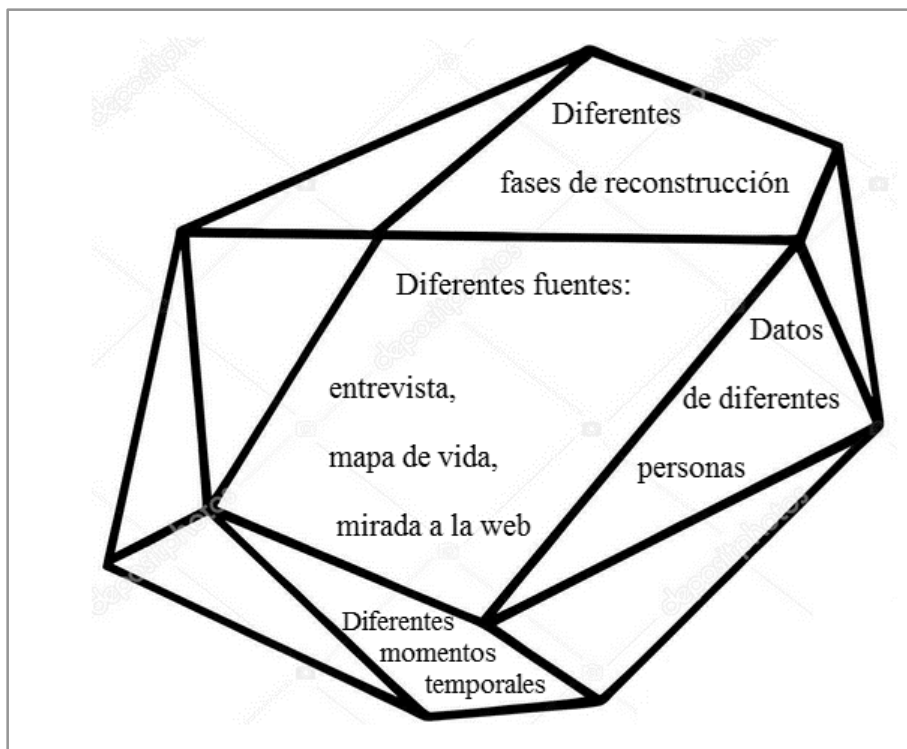
- las diferentes fases de reconstrucción en los que narrador e investigadora tenían acceso de forma conjunta o individual con posterior derecho a réplica del que no estaba,
- la obtención de datos proveniente de diferentes personas (los relatos de otros miembros de los museos). Según, Catani (1984), las singularidades de un relato al mismo tiempo que lo hacen pertinente en investigación narrativa por su particularidad, también pueden nos pueden ayudar a comprender otros puesto que la experiencia humana en tanto en cuanto se ha concretado en un contexto similar es generalizable y además según (Biesta et al. citado por Goodson (2017, p. 40)



## La investigación biográfico-narrativa

“cada una (historia) es una fuente potencial para contextualizar e interpretar los hallazgos de la otra (historia).”

- diferentes fuentes (diferentes métodos de recogida de datos: entrevista, mapa de vida, mirada a la web)
- y en diferentes momentos temporales, los dos momentos biográfico-narrativos: la sesión de entrevista inicial se realizó en el año 2016 (R1) y la sesión de devolución (R3) en 2018.



**Figura 31.** Cristalización.

Fuente: Elaboración propia

No podemos concluir este apartado sin reparar en el tema de la ética de la investigación; y nos parece muy coherente hacerlo en un apartado que sigue al de la credibilidad de nuestro método cuando hemos recurrido a la validación del mismo mediante formas “transgresoras” puesto que según Lather (1993) “las formas postestructurales de validez “unen la ética y la epistemología.” (p.686). La epistemología es la disciplina de la filosofía

que estudia la investigación científica y su resultado, el conocimiento científico (Bunge, 2006, p.14) y la ética en la investigación tiene que ver en cómo se relacionan ambas dimensiones, investigación y conocimiento. Pasemos pues a continuación, para terminar con el apartado de metodología, a exponer el tratamiento de la ética en nuestra investigación.

### 5.6 Ética en la investigación.

Tal como mostraremos a continuación a lo largo de este último apartado, en esta investigación plantaremos la cuestión ética desde la acción, desde lo que se ha venido a llamar aspiración ética, la cual se concreta en la singularidad de las situaciones con las que se encuentra el investigador a lo largo del proceso; según Bello (2004) dentro de la investigación social y concretamente en el campo de los desplazamientos forzados en situaciones de conflicto armado y de violencia sociopolítica señala que “no es suficiente responder a la pregunta sobre cómo hacer investigación, sino que es necesario indagar cómo se realiza en nuestro contexto.” (p.536). Por tanto, lo que pretenderemos plantear en este apartado es la ética entendida como

“la elección de propósitos mediante los cuales operamos (...) tradicionalmente se ha entendido que la Ética es el estudio de los valores que guían la acción, y Moral (del latín *more*, costumbre), el estudio de las acciones humanas de la sociedad. En síntesis, la Moral es el conjunto de comportamientos y normas que se aceptan como válidas, y Ética es la reflexión sobre el porqué se consideran válidos el contexto de relaciones sociales (...). Con todas las normas que los hombres han elaborado, ¿han creado acaso una sociedad moral? (...) los principios no pueden enunciarse teóricamente, sino en la práctica de relaciones sociales (...). (...) Lo que está en juego no son los principios sino el hecho de cómo y cuándo se aplican (...). La sociedad no se moldea con buenos principios. La Ética no se expresa con palabras, sino con medidas que dignifiquen a sus habitantes.” (Kisnerman, 1998, p.183-185)

## La investigación biográfico-narrativa

Y en el caso que nos ocupa, la investigación narrativa “este como y cuando se aplican” se va constituyendo como ya hemos expuesto en muchos ejemplos durante todo el proceso de investigación. Pero es que, además, por la naturaleza del trabajo con relatos de vida a los que la intimidad y subjetividad les son intrínsecos

“Existen problemas relacionados con los ámbitos íntimos y dolorosos en las historias de vida que pueden resultar de interés intelectual para el tema que se discute, pero que resultan traumáticos para el individuo. La autoreflexión es una herramienta útil y que está de moda, pero hay aspectos de la vida que tal vez todo individuo desea olvidar y emocionalmente puede que sea necesario. Los incidentes críticos sobre los que pedimos a los sujetos que se extendieran pueden ser un ejemplo, el problema es el mismo que señalábamos al principio: una historia de vida se basa en materiales íntimos y en consecuencia lleva consigo una enorme carga ética.” (Measor y Sikes, 2004, p.284)

De este modo, en investigación biográfico-narrativa cuando un participante narra su experiencia se pueden presentar algunas cuestiones éticas que no emergerían en otro tipo de investigaciones

“Tal vez los sociólogos deberían ser más realistas y aceptar que no pueden mantener siempre la distancia y la ausencia de implicación que querrían. Lo que sí parece existir es una responsabilidad que deberíamos reconocer, una responsabilidad humana básica respecto a los demás. No deberíamos provocar situaciones cuyas consecuencias no somos capaces de prever.” (Measor y Sikes, 2004, p.288)

Como investigadores por esa analogía entre epistemología y ética que ya señalábamos anteriormente

“Nuestra forma de conocer tiene poderosas consecuencias para nuestra forma de vivir. Toda epistemología tiende a convertirse en una ética, y toda forma de saber tiende a convertirse en una forma de vivir. (...) Todo modo de saber

contiene su propia trayectoria moral, su propia dirección y resultados éticos.”  
(Palmer, 1990, p.107)

Es más, Habermas (1982) señala que en toda forma de conocer hay un interés humano; y detrás de las investigaciones que se constituyen alrededor de la construcción social del conocimiento se incluye el interés cognitivo emancipador que “(...) se preocupa de la potenciación, es decir, de la capacitación de los individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.” (Grundy, 1991, p.19). Así pues, esta “forma de conocer” según Lincoln et al. (2012, p.53) está más relacionada a nuestras relaciones con los participantes de nuestra investigación que con lo que sabemos en sí. De este modo, hablar de ética en una investigación biográfico-narrativa es referirse a “cómo nos comportamos” o “cómo nos deberíamos comportar” como investigadores con los participantes de nuestra investigación; y, además, cómo reconocemos al otro y qué lugar le otorgamos en la construcción del conocimiento (Montero, 2001).

La literatura sobre investigación narrativa cuando habla de ética en investigación nos propone cuestiones referentes a la confidencialidad, a los casos de participantes menores de edad (Moriña, 2016), el inicio y beneficio de la investigación (Parrilla, 2010), el consentimiento informado, la propiedad/autoría de las historias de vida (Timm, 2014) o incluso, tener claro como investigadores que clase de investigación estamos llevando a término

“Hay casos en los que tal vez no se debería (o si) continuar con una línea de interrogación cuando emergen juicios de tipo más psicoanalítico acerca de la autoestima o los miedos reprimidos, etc. de una persona. En pocas palabras, el tipo de relación que se establece con un consejero/terapeuta nos empuja en una dirección y la investigación en otra.” (Goodson, 2004, p.311)

Siguiendo con lo que nos presenta la literatura la resolución de una u otra casuística respondería pues a una ética creativa surgida de un enfoque individualista con libertad de movimientos para el investigador sin otra responsabilidad que su propia consciencia (Plummer, 1989)

“La ética ha de ser elaborada creativamente en cada situación concreta y cualquier intento de legislar esta moral podría simplemente degenerar en estupidez, rigidez o, tal y como ocurre con muchos profesionales, un frente monopolista que perpetúe los privilegios y las elites.” (p.161-162)

Teniendo en cuenta el tratamiento particular que nos exige la ética en investigación narrativa y aprovechando la coyuntura que la perspectiva narrativa nos ofrece de construcción metodológica a lo largo del proceso de investigación, en nuestra investigación, hemos apostado por dar un reconocimiento a los participantes mediante procesos de investigación más participativos y colaborativos (Woods, 1994; Measor y Sikes, 2004; Goodson, 2004); así como también, adoptar esos principios éticos que Plummer (2001) citado por Moriña (2016, p.97) señala como claves en toda investigación son: el principio de respeto (reconocimiento y tolerancia hacia las personas y las diferencias), el principio del cuidado hacia los otros, el principio de equidad (imparcialidad y justicia), el principio de autonomía, libertad y elección y finalmente, principio de minimización del daño. Al fin y al cabo, siguiendo a este autor, los investigadores deberían

“investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos (...) privilegiar el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia, deben examinar múltiples discursos, deben escribir textos polifónicos, a varias voces, que incluyan la experiencia del propio investigador. Ello llevaría a un nuevo compromiso con un proyecto auto-reflexivo, moral y político en las humanidades y en las ciencias sociales.” (Plummer, 2001, p.13)

Creemos que dicho compromiso se ha alcanzado en este proceso de investigación y que además ha sido expuesto a los lectores a lo largo de todo este documento mediante la inserción de fragmentos autoreflexivos desarrollados en el relato autobiográfico de la investigadora. Pero, además, y como detallaremos a continuación, algunas de las particularidades que han surgido alrededor de la ética en nuestra investigación están presentes en la carta de consentimiento informado que pusimos al alcance de todos nuestros participantes; por tanto, pensamos que es pertinente a la vez que coherente,

presentar esta sección “deshilando” dicho documento que fue ratificado por los mismos participantes y la investigadora

*A través de este documento el abajo firmante se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación. (Fragmento de carta de consentimiento informado)*

como la materialización de la aceptación, colaboración y consentimiento en la investigación puesto que “la gente tiene el derecho a controlar la información relacionada con ellos mismos, y tienen que dar su permiso para la utilización de la misma por parte de los investigadores.” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 288). De este modo nuestro documento de carta de consentimiento informado se encabezaba con las siguientes palabras,

*Yo, Caren Sebastian Novell, como investigadora principal de la tesis doctoral, redacto este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Así mismo, a través de este documento solicito la colaboración y consentimiento de .....quien participa como colaborador en este trabajo de investigación. (Fragmento de carta de consentimiento informado)*

Pensamos que se trata de una declaración de intenciones de cómo se pretendía llevar a cabo la investigación y visibilizando que la investigadora era consciente de que los datos obtenidos mediante relatos de vida eran material sensible que muchas veces irían más allá del ámbito de lo profesional y entrando en el privado

*La Investigadora principal agradece su colaboración como participante en esta tesis, no solo por el gran testimonio a ofrecer, sino por la confianza que para ello se requiere en la investigadora y en el propio trabajo. (Fragmento de carta de consentimiento informado)*

Manejar este tipo de datos, obligó a que se llevara a cabo un trabajo de seudonimización de los relatos que aparecen en este documento para poder guardar el anonimato de los nombres de los participantes, así como también de las instituciones de las que formaban parte. Y además se optó finalmente por no anexar la totalidad de las entrevistas y relatos; en la tesis están presentes los fragmentos oportunos para legitimar la metodología. Se tomó esta decisión porque

- *La investigadora será quien custodiará la información.*
- *La investigadora se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de acuerdo con la presente Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal. (Fragmento de carta de consentimiento informado)*

Una de las principales preocupaciones en pro de llevar a cabo una investigación participativa y colaborativa entre participantes e investigadora, fue que los primeros fueran conscientes de la metodología que se llevaba a cabo. Tal como muestra este fragmento de documento, mediante su lectura se presentó la metodología biográfico-narrativa y lo que implicaba la misma, mediante la concreción de la finalidad de la tesis y sus objetivos de la tesis; así como, de todo el proceso de investigación en el que sería necesaria su intervención. Pero, hemos de destacar que dar a conocer a nuestros participantes las particularidades de nuestro modo de investigar, también se materializó durante los dos momentos biográfico-narrativos, la entrevista inicial y la devolución de la misma. Puesto que durante las dos sesiones hubo oportunidades de que en ese acto dialógico que se establece entre narrador e investigador, se contará más sobre la metodología biográfico-narrativa; de un lado, cuando la investigadora daba a conocer su faceta de profesora universitaria que utilizaba en sus clases el relato de vida con sus alumnos o que ella misma escribía un relato autobiográfico de la investigación como veremos a continuación en un fragmento de una de las devoluciones de la entrevista inicial:

*I: Si te fijas hablo de colaboradores y no participantes. Pues me he dado cuenta que cuando he hecho la devolución de la primera entrevista en algún caso la persona que escuchaba mi relato, me ha comentado algo que me ha ayudado a mí*

*a tomar decisiones metodológicas diferentes a las que tenía previstas. Por ejemplo, un caso muy claro fue cuando en una de las entrevistas por el perfil académico de la persona me di cuenta que no eran 5 casuísticas de museos sino 9 perfiles diferentes. A partir de entonces, mi modo de posicionarme toma otro rumbo. Me gusta compartir esto con vosotros. Yo también estoy haciendo un relato de investigación y he visto que era justo compartirlo con vosotros porque yo tengo acceso al vuestro. Por tanto, en este relato que he creado hoy para nuestro encuentro, además de tu voz que recogí en la entrevista inicial verás parte de mi relato de investigación. (R3M3.1)*

La bibliografía al respecto, reconoce que “las implicaciones personales en las investigaciones sociales pueden constituir una herramienta de análisis para una investigación social más dialógica.” (Chávez, 2010, p.71). Y yendo más allá, en esta investigación, no solo se informó de ello a los participantes, de la existencia de un relato de la investigadora, sino que fragmentos del mismo aparecían en los relatos elaborados por la investigadora (R3) y que leía en los segundos encuentros biográfico-narrativos. Un ejemplo muy claro de ello es

Fue en la entrevista con M2.2 que me doy cuenta que las particularidades de cada narrador hacen que, aunque haya planteado unas entrevistas con las mismas preguntas el resultado del relato sea totalmente diferente y se convierta en caso único. Así que ahora ya no pienso en narrador 1, 2 o 3 sino en la historiadora, en el arqueólogo, en la mujer de cultura, en la informática, en la profesora universitaria e investigadora, en la directora del museo.... **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Esta revelación, fue tan importante para mí, que quise transmitírselo a esa participante y la manera que encontré, pienso que práctica a la vez que éticamente coherente, fue integrar ese momento de mi relato autobiográfico en el relato de devolución (R3) que le leí en nuestro segundo encuentro y así se lo expresé

*Entrevistar a M2.2 fue para mí toda una revelación metodológica como investigadora que usa el relato autobiográfico en su investigación (...) Gracias a*



*esa particularidad que para mí resulto tan explícita a partir de entonces tomé conciencia que el perfil, la identidad, de mis relatores era algo esencial en mi investigación. Primera porque me brindaría esa “no generalización a la que no aspira el método biográfico-narrativo y segundo y a efectos prácticos me ayudaría a elaborar las devoluciones de las primeras entrevistas (R3M2.2)*

Otro ejemplo, sería el caso de incorporar el instrumento del mapa de vida como instrumento de recolección de datos y de análisis de información. En este caso es el relato autobiográfico de la investigadora quien lo cuenta

Me doy cuenta que tengo necesidad de contar a los participantes a través de las devoluciones mi metodología de investigación de manera práctica y formal. Sería el caso de los encuentros dentro del relato conseguido en la entrevista; en un intento de que me ayuden, pues en algún caso no soy capaz de verlos. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Ejemplo de esto último sería el fragmento de la transcripción de uno de los segundos encuentros biográfico-narrativos, donde la investigadora muestra a la participante del mismo como se generan las categorías en la tesis mientras lo relaciona con un encuentro que ella había relatado en la entrevista inicial:

*I: Sí, “Este modus operandi de transformar o como dice M1.1 el “definir las líneas del museo” mediante ese encuentro posibilitador que en su caso fueron las escuelas de verano; me lleva a mí a concretarlo en mi proceder como investigadora que parte del contexto de la práctica profesional de los entrevistados que conozco a través de las experiencias narradas por ellos mismos; el “espacio liso o nómada” de Deleuze y Guattari que no está codificado y se constituye en un devenir y un trayecto libre; y no desde un marco teórico o de conocimiento, espacio estriado o sedentario (R3.M3.2).” Esto es, nosotros no partimos de categorías cerradas sino de las experiencias que vosotros me narráis en nuestros encuentros y a partir de aquí emergen unas categorías, unos perfiles y unos relatos. ¿Sí? Tu narración de la experiencia de los cursos de verano, me hace pensar a mí que quizás esa práctica de las escuelas de verano las traspasaste al museo.*

## La investigación biográfico-narrativa

*P: Bueno, las escuelas de verano son fruto de un interés y un proyecto del museo. Es decir, las escuelas de verano, facilitan o posibilitan el formalizar unas propuestas dirigidas a la formación de docentes para abrir ese espacio de relación entre la necesidad de los docentes de conocer el mundo del patrimonio, ¿no? y del museo de proponer toda una serie de posibilidades de acción formativas usando el museo y el patrimonio. El museo esto ya lo tenía, pero necesitaba eso.*

*I: ¿Escuchar las voces de los profesores?*

*P: Sí y tener una oportunidad para decir nosotros estamos aquí, tenemos estas propuestas ¿os interesan?, ¿Qué necesitáis? Y vamos a ponernos a trabajar. Eso fue la historia de principios de los 80. (R4M3.2)*

Así mismo esa co-investigación, está no solo presente en las pautas metodológicas, sino que en el reconocimiento que se les hace a los participantes como co-creadores de conocimiento en la investigación

“Devolver a los sujetos los relatos una vez procesados para que los valoren y comprueben la exactitud de los datos. Al hacerlo nos dimos cuenta de que a veces no habíamos entendido correctamente lo que nos habían dicho y la persona entrevistada tenía la oportunidad de corregirlos.” (Measor y Sikes, 2004; p. 280)

Y así queda expuesto también en el apartado de procedimiento de la investigación del documento de carta de consentimiento

*Después de la entrevista inicial, se pactará con los participantes una nueva sesión para la devolución de la misma con el fin que el participante disponga de un espacio para modificar, incorporar o eliminar aquello que considere oportuno. (...) Los participantes estarán en pleno derecho de modificar, rectificar o cancelar cualquier dato a lo largo de todo el proceso de investigación. (Fragmento de carta de consentimiento informado)*

Datos con los que no perseguimos encontrar una verdad absoluta, ni tampoco que un marco teórico nos los ratifique. Y atendiendo a esto último nos parece muy sugerente la propuesta desde la nueva corriente de la investigación poscualitativa, corriente crítica y

divergente, que plantea un “pensar-con-la-teoría” (Jackson y Mazzei, 2012). Por lo que el cometido de investigar no debería ser comprobar una teoría en una realidad ni explicar o comprender una realidad sino problematizar los conceptos teóricos entorno a la misma y así poder repensarla y alcanzar algo nuevo (Moreno y Peralta, 2018, p.3). En nuestro caso, logramos dicho compromiso desde un nivel epistemológico y metodológico mediante el postulado habermasiano de la verdad como consenso, que es resultado de esa interacción entre narradores e investigadora que culmina todo el proceso de investigación con la elaboración de la historia de vida; otorgándole a este credibilidad y entidad ética.

Expuesta detalladamente nuestra propuesta metodológica que ha recorrido no solo las cuestiones más propias del método biográfico-narrativo; sino que ha conceptualizado el diseño metodológico, así como la recolección de los datos y también la validez de nuestro proceso de investigación y las cuestiones referentes a la ética del mismo, pasamos en el siguiente apartado a exponer cómo hemos llevado a cabo el tratamiento de los datos.



### 6.-LOS DATOS Y SU ANÁLISIS.

#### 6.1 El análisis de datos en narrativa biográfica.

El análisis de los datos en narrativa biográfica es una de las cuestiones más controversiales en este tipo de investigación; a la vez que poco abordada por la literatura científica (Cornejo, 2006; Moraña, 2016). Las escasas referencias de la transformación de los datos recogidos en resultados de investigación responden la mayoría de veces a parámetros cualitativos que no van más allá de análisis de contenido, categorías, temas o de modo estructuralista o paradigmático. A todo esto, se le suma lo complejo que resulta manejar toda la información procedente de entrevistas biográficas (Miles y Huberman, 1984) para transformarla en conclusiones. A todo ello, le debemos añadir que la idiosincrasia del modo narrativo también presente en esta fase de la investigación, exige que sea el/la investigador/a quien proponga y busque su propio método particular; retando al mismo a que no sea un mero “escriba” (Goodson, 2003, p.46). Ejemplos de esta responsabilidad que adquiere la investigadora de esta tesis han sido expuestos ya en este documento y legitimados todos ellos con fragmentos del RAI. Pero creemos oportuno que el lector sepa cuál es el origen de dicho documento autobiográfico para contextualizarlo y para que descubra a su vez el grado de implicación de la investigadora y siguiendo con nuestra pretensión de ser coherentes en todo el proceso y nuestro modo de investigar ¿Qué mejor que un fragmento de mi propio relato de investigación?

*“¿Investigas sobre tu práctica como investigadora? ¿Escribes tu relato autobiográfico para mejorar tu práctica de investigación?”* han sido las dos primeras preguntas que el profesor Charly Ryan me ha planteado en la última tutoría de tesis. Mi respuesta fue que no.

Aunque el relato autobiográfico ha estado ligado a toda mi actual etapa de formación e investigación en el campo de la educación; no siempre su finalidad fue la misma. Primero como alumna del grado de Educación Primaria y el máster en Educación Inclusiva escribí mis propios relatos autobiográficos; posteriormente como docente en estas mismas titulaciones y en la actualidad, como investigadora, el relato estuvo presente como herramienta metodológica de evaluación y/o de investigación. El profesor Charly me explicitó con sus dos preguntas que debía retomar mi propio relato autobiográfico puesto que *“si quieres transmitir que el relato autobiográfico es una herramienta de mejora de la práctica profesional,*

*entiendo que tú también estás escribiendo tu propio relato autobiográfico para mejorar tu propia práctica profesional, en este caso como investigadora.”* Puesto que según Goodson (2017), el aprendizaje y la reflexión que suceden durante el proceso de quien se cuenta permite a los sujetos dar nuevos significados a sus experiencias (Bruner, 2003; Candinin y Conelly, 1990, 1995, 2000; Goodson, 2010). Y en mi caso tomar decisiones metodológicas para seguir el curso de la investigación. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

La implicación que le exige al investigador la literatura sobre investigación narrativa también repercutirá en la fase de análisis de datos y consecuencia de ello, según el modo de proceder del investigador, etic o emic, concretará que se lleve a cabo un análisis paradigmático/estructural o un análisis narrativo (Bolívar, 2002; 2012). Desarrollando más ambas perspectivas y según este autor, podemos afirmar que cuando exista un posicionamiento emic del investigador, se buscará la comprensión desde un plano endógeno, desde la visión interna de los participantes y tratando de emplear los conceptos y las distinciones que son significativas para ellos, en el caso de esta investigación, para los miembros de los museos participantes. En cambio, un posicionamiento etic responderá a aquello que es objetivamente observable por cualquier investigador desde fuera y que está desprovisto de cualquier intento de descubrir el significado que le atribuyen los agentes involucrados lo que se traduce en una abstracción del investigador o una explicación científica de la realidad. Fruto de ello, surge la más que conocida polémica antropológica entre emic y etic, puesto que dichas perspectivas pueden no coincidir, “(...) los pensamientos y la conducta de los participantes pueden enfocarse desde dos perspectivas contrapuestas: desde la de los propios participantes y desde la de los observadores.” (Harris, 1981, p.129). Este hecho a la vez se conforma como uno de los problemas epistemológicos del análisis de datos autobiográficos,

“Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas. “(Huberman, 1998, p.225)

El investigador de relatos autobiográficos delante de los datos deberá posicionarse, pero se escoja una u otra opción de análisis, nunca debería perderse de vista que ese relato dialógico (Smith y Sparkes, 2008) resultado del análisis y concretado en una historia de vida final ha de ser fiel a las voces de los participantes, contemplándolas como un todo; y, por lo tanto, huir en lo posible de posiciones objetivistas que lleven a fragmentar-lo, de pasar eso la investigación dejaría de ser narrativa. ¿Cómo el modo narrativo ha conseguido apropiarse de nuestro proceso?

En los primeros meses de mi proyecto de tesis, aunque intenté hacerlo mío llevé a cabo un rol de investigadora observadora, desde fuera, y me limitaba a escuchar unos primeros relatos para después llevar a cabo una categorización de los mismos. Así pues, cuando exponía mi trabajo en las tutorías o en grupos de discusión con otros doctorandos también lo concretaba en una investigación sobre otros. Fue clave para mi implicación real empezar a escribir mi relato autobiográfico como investigadora. Primero porque relatarme me está permitiendo abordar mi proceso como investigadora teniendo en cuenta su temporalidad dando forma a la experiencia pasada, apreciar la secuencialidad del mismo, yendo más allá de la experiencia pasada y llevar a cabo un ejercicio de relacionalidad para situar mis experiencias individuales en el contexto de mi tesis y con las experiencias de los relatores (Clandinin y Rosiek 2007). Y finalmente, narrarme me está dando la oportunidad de ya no solo hacerlo para mí misma, sino que puedo compartir con otros mi proyecto doctoral, transformándose mi relato autobiográfico en una estrategia para construir mi identidad como investigadora, puesto que la narrativa no sólo expresa dimensiones de la experiencia vívida, sino que media la propia existencia y configura la construcción social de la realidad. (Bolívar, 2006, p.3).

### **Relato autobiográfico de la investigadora.**

En esta investigación, se ha optado por incluir ambos tipos de análisis: paradigmático/estructural y narrativo, porque así lo requería la misma y el devenir del proceso de quien investigaba, como se ha legitimado en el fragmento del RAI anterior. Además, cabe señalar que el análisis de datos se llevó a término ya con los primeros datos obtenidos (R1 y R2) pues surgió la necesidad de poder entenderlos para tomar las decisiones oportunas para seguir recogiendo nuevos datos y a la vez, ir dirigiendo el

proceso de investigación. Este hecho es muy habitual en investigación narrativa; mientras el investigador recoge unos datos, lleva a cabo simultáneamente el análisis de otros. Añadir finalmente, que el uso de ambos análisis de datos, paradigmático y narrativo; así como el desarrollo de retroalimentación entre de recogida y análisis de datos, nos ha llevado a situarnos delante de los relatos desde una doble vertiente: des del estudio de caso y desde la comparativa de casos. Teorización que ya llevamos a cabo en el apartado sobre la metodología de esta investigación y más concretamente en el punto sobre el diseño de la misma: estudio de caso colectivo mediante relatos de vida cruzados.

Finalmente, y tal como expondremos en el punto siguiente del documento, nuestra propuesta de análisis de datos además de desarrollarse en base a una doble dimensión metodológica (análisis paradigmático y análisis narrativo) será legitimada teóricamente en torno al estudio de la espacialidad de Deleuze y Guattari (1995). Ambas dimensiones, metodológica y teórica, como fundamentos que son de nuestro método de análisis de datos, en ningún caso serán elementos dicotómicos, sino que se moverán en el terreno de lo complexus que según Morin (1999) se explica como

“lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el sicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.” (p.17)

y a la vez ambas dimensiones, metodológica y teórica, surgirán de las necesidades y el devenir de la investigación mostrando así que la investigadora está abierta a las “sorpresas de los dioses” tal como alude Morin citando a Eurípides: “Los dioses nos dan muchas sorpresas: lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta.” (Eurípides en Morin, 1999, p.43). Cita que hace referencia a la manera de afrontar la incertidumbre en la investigación apostando por “un investigar sin certezas” que planea en un océano de riesgos, pero también de oportunidades según el autor. ¿Cómo se llevó a cabo este reto en este momento de la investigación?



Los conflictos y las tomas de decisiones no cesan y no solo en base a la metodología. Mientras escribo este trozo de relato se me evidencia una contradicción formal pero que en el fondo es paradigmática. Aunque en mi propuesta de análisis de datos expongo que de la misma emergen dos dimensiones: una metodológica y otra teórico-conceptual y que ambas son intrínsecas la una a la otra e incluso, aludo al término de la complejidad de Morin por irreductible, “interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas...” empiezo a elaborar un subíndice separando ambas dimensiones: así pues 4.2.1 corresponderá a la dimensión teórica y conceptual y el siguiente punto corresponderá a la dimensión metodológica. Me sigue pudiendo el modelo reduccionista de pensamiento simple. Así lo hago, pero cuál es mi sorpresa cuando me doy cuenta que en la narración del primer punto tengo ya necesidad de evocar elementos del segundo y que, de no hacerlo así, habrá una descontextualización que no ayudará en nada al lector. Aunque posteriormente si me permitiré la licencia de estructurar en fases la dimensión más metodológica del análisis paradigmático de datos. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Una de mis directoras de tesis me advierte de que el esquema que he elaborado en el apartado de análisis de datos es muy jerárquico, es más, hablo incluso de fases como si se tratara de un programa: primero hago esto, después lo otro... Me insta a repensar de nuevo el esquema. Y en la reelaboración del mismo, mientras extraigo conceptos relacionados con el análisis de datos, me doy cuenta que unos y otros se relacionan. Por tanto, no se trata de fases sino de dimensiones. Y de nuevo, me doy cuenta que pudo el modelo reduccionista de pensamiento simple. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

A continuación, pues y legitimado en el devenir del proceso de investigación y tal como queda expuesto en el propio relato autobiográfico se pasa a formular la propuesta de análisis de datos que englobara ambas dimensiones: metodológica y teórica.

### 6.2 Propuesta metodológica de análisis de datos biográficos entorno al marco teórico conceptual de la espacialidad de Deleuze y Guattari.

Una de las singularidades por las que ha apostado nuestra investigación es el uso del marco teórico y conceptual del filósofo Gilles Deleuze y el psicoanalista Félix Guattari, concretamente en la materia de la espacialidad y que ha sido desarrollada dentro de la denominada “geografía del pensamiento”. Apuesta que responde a ese “nuevo modo” de investigar las evaluaciones de los espacios 2.0 de los museos y tratando de cumplir con la llamada de atención de los profesionales de los museos para ser participantes en las investigaciones que se hacían “para ellos y de ellos”, pero “sin ellos”. Para, Deleuze y Guattari la geografía

“no se limita a proporcionar a la forma histórica una materia y unos lugares variables. No sólo es física y humana, sino mental, como el paisaje. Desvincula la historia (...) culto de los orígenes para afirmar el poder de un “medio”. (Deleuze y Guattari, 1993, p.97)

Resultado de un agenciamiento del pensamiento humano se crea este medio al que aluden los autores y que debe entenderse como esos espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen; desafiando a lo normativo y a lo hegemónico (Subtramas, 2018). Por tanto, es desde un espacio desde donde el sujeto se habla, se piensa y se acciona (Zambrini, 2000), actividad humana mediante la que los sujetos hablan y deciden sobre lo que quieren hacer; afirmación corroborada por Arendt (1993) y que nos aproxima a lo narrativo, ya que “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano.” (p. 203). Siguiendo con este enfoque, Deleuze y Guattari fundamentan su tesis dentro del segundo volumen de su obra teórica Capitalismo y esquizofrenia, Mil Mesetas (1995); puesto que no buscarán definir tanto el espacio en sí mismo sino “cómo se ocupa éste” o “cómo nos vemos circunscritos en el mismo”. Este modo de percibir el espacio, seguramente traerá a la memoria de nuestros lectores toda la conceptualización inicial del museo 2.0. Recordemos que este era entendido como un producto social que se configuraba en torno un modus operandi sobre un escenario de negociación y conflicto que se desarrollaba en un “dejar habitar” y una posterior “apropiación”. Ese primer marco

conceptual de Lefebvre nos era útil para legitimar que este lugar en ciberespacio se constituía en torno a las interacciones entre lo tecnológico y las relaciones sociales; e incluso nos refrendaba para aventurarnos a perfilar un modelo de ocupación del espacio que concretábamos en el acto educomunicativo; puesto que según Lefebvre, no se trata tanto de “el lugar” como de “tener lugar”, o en palabras de Deleuze y Guattari en el “modo de estar en él”. Llegados a este punto y habiendo señalado anteriormente que el análisis de datos en investigación narrativa puede tener una doble dimensión, paradigmática o narrativa, nos planteamos ¿De qué modo habitamos en el proceso de análisis de datos de esta investigación el territorio de los mismos? Cabe señalar que según estos autores: “mucho más que una cosa u objeto, un territorio es un acto, una acción, una relación, (...) un ritmo, un movimiento que se repite y sobre el cual se ejerce un control.” (Herner, 2009, p.167). Y la ocupación del territorio puede concretarse en torno a dos modelos: el modelo sedentario y el modelo nómada.

Ambos modelos, en su ocupación del territorio generan puntos y líneas de comunicación entre los puntos (trayectos). En el caso del modelo de “ocupación sedentaria”, los trayectos están subordinados a los puntos; en la ocupación nómada sin embargo el espacio está marcado por “trazos” que se borran y se desplazan con el trayecto. Dichas ocupaciones a su vez y de forma correlativa generan unos espacios propios, un “espacio estriado” en el caso de la ocupación sedentaria y un “espacio liso o nómada”

“Hay, pues, una gran diferencia de espacio: el espacio sedentario es estriado, por muros, lindes y caminos entre las lindes, mientras que el espacio nómada es liso, sólo está marcado por “trazos” que se borran y se desplazan con el trayecto. Incluso las capas del desierto se deslizan unas sobre otras produciendo un sonido inimitable.” (Deleuze y Guattari, 1995, p.385)

Los autores parafraseando a Boulez delimitan más si cabe ambos espacios y señalan que “esa es la diferencia entre un espacio liso (vectorial, proyectivo o topológico) y un espacio estriado (métrico): en un caso, se ocupa el espacio sin medirlo, en el otro, se mide para ocuparlo. (Deleuze y Guattari, 1995; p.368). Así pues, el nómada se relaciona con su contexto sin calcular y sin cerrar; el sedentario intenta medir toda su experiencia y

pensamiento. Ambos modos de proceder nos llevan a la concreción de dos paradigmas diferentes

“Un "método" es el espacio estriado de la cogitatio universalis, y traza un camino que debe seguirse de un punto a otro. Pero la forma de exterioridad sitúa al pensamiento en un espacio liso que debe ocupar sin poder medirlo, y para el que no hay método posible, ni reproducción concebible, sino únicamente etapas, intermezzi, reactivaciones. El pensamiento es como el vampiro, no tiene imagen, ni para crear modelo, ni para hacer copia. En el espacio liso del Zen, la flecha ya no va de un punto a otro, sino que será recogida en un punto cualquiera, para ser reenviada a otro punto cualquiera, y tiende a permutar con el tirador y el blanco.” (Deleuze y Guattari, 1995, p. 382)

De este modo, concretadas ambas ocupaciones, volvemos a preguntarnos ¿En esta investigación nos situamos cómo nómadas o sedentariamente? Y ya no solo en torno al desarrollo de nuestro modus operandi en el análisis de datos como investigadores; sino que la respuesta traspasa a esta fase del proceso y la figura del investigador para estar íntimamente relacionada con los objetivos y la finalidad de la tesis; y así mismo con los participantes de la misma. Según el primer objetivo de la tesis: “*Conocer el proceso de los miembros de los servicios educativos participantes entorno a la creación y gestión de los espacios web 2.0 de sus museos.*” y el segundo objetivo de la tesis: “*Analizar las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los miembros de los servicios educativos participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física.*” Así que, si alcanzamos los mismos, ¿no nos llevará ello a conocer “el modo de estar en el espacio” (espacios 2.0) de los miembros de los museos participantes? y mediante el cuarto objetivo de la tesis: “*Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional*” también lograr, en consecuencia, “otra forma de evaluación, revisión y transformación de los procesos comunicativos museísticos en redes sociales y web 2.0.”, finalidad de la tesis. Y nosotros, como investigadores, y en el momento de la investigación que nos compete, el

análisis de los datos, ¿Cuál será nuestro “modo de estar” en el espacio que configuran los datos? Atendiendo a la conceptualización de Deleuze y Guattari, adoptaremos un modelo de ocupación nómada. Ya que, primeramente, no se lleva a cabo una categorización previamente definida por un marco teórico que se reconocería en el concepto de “espacio estriado”, aquel que tiene una dimensión cerrada y una tendencia de no cambio y, por tanto, una lógica que está estructurada, limitada y jerarquizada. Sino que nuestras categorías teóricas surgen de las voces de los miembros de los museos participantes narrando sus experiencias en torno al contexto de su práctica profesional que nosotros identificamos como el “espacio liso” que no está codificado y se constituye en un devenir y un trayecto libre porque se produce en espacios abiertos, indefinidos e incommunicantes. No estriar el espacio, en nuestro caso no categorizar previamente, propicia en principio nuevas posibilidades de análisis de datos. Recordemos que nuestro proceso de investigación nació como respuesta a otras evaluaciones de espacios 2.0 de museos que, aunque demostraron su validez para la finalidad que planteaban respondían a procesos de análisis con categorías cerradas y nosotros desde el inicio nos planteamos ir más allá. La respuesta a ello fue desarrollar un proceso de análisis de datos legitimado en la conceptualización de la espacialidad de Deleuze y Guattari. Somos concientes y así lo explicitamos que, si apostamos por dicho marco teórico no solo como marco referencial sino paradigmático, no deberíamos plantear nuestro análisis de datos de una forma binaria. Esto es, ocupación sedentaria (categorías preestablecidas) vs ocupación nomada (categorías no preestablecidas) o espacio estriado (marco teórico previo) vs espacio liso (relatos autobiográficos); puesto que ello nos puede hacer caer en una contradicción epistemológica que refuerze la categorización de la que queremos huir. Pero en el afán de acompañar al lector no docto en la filosofía deleuzguattariana, nos hemos permitido algunas figuras que somos conscientes que pueden incurrir en dicha contradicción. De otro lado y siguiendo con esta cuestión, como ya hemos defendido en el apartado de Educomunicación, el análisis de los datos tampoco debería convertirse en la aplicación de un programa sino de un método. Esto supone que igual que en el método educativo, en el análisis de datos el investigador debería sumergirse en un proceso singular, creativo y de los mismos. Pensamos que así ha sido y así lo legitima el proceso de la investigación con hechos tales como cambios en el devenir metodológico o la intertextualidad. Podemos afirmar, que nuestro análisis de datos ha sido un método complejo, el escenario al que se refería Morin que “puede y debe ser modificado según

las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino.” (Morin, 1999, p. 48-49); y, por tanto, no se ha basado en la aplicación de un programa, sino que queriendo responder a la también complejidad de los datos ha apostado por el desarrollo de estrategias por parte de la investigadora. Y hacemos hincapié en ello porque el lector ducho en la filosofía de Deleuze y Guatari, a la luz de algunas de las figuras que “intentan plasmar” el proceso de análisis de datos podría pensar en “una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable.” (Ibid.) Aclarado este punto, retomamos nuestro análisis de datos.

La forma de proceder en esta investigación, con categorías no preestablecidas, por nuestra ocupación nómada de los datos que su a vez genera un espacio liso concretado los relatos autobiográficos, no es de modo alguno un hecho excepcional en investigación narrativa y según Richardson (2000) citado por Farrero (2016)

“El planteamiento abierto del análisis, en que no hay categorías preestablecidas, nos lleva a una investigación que se define por *feeling*. Richardson (2000) desafía a los criterios formales para evaluar las formas de escritura y afirma la importancia de la evocación, aquello que nos mueve emocionalmente en el texto; evoca en nosotros sentimientos, recordando aquellos que hemos experimentado nosotros mismos en nuestras propias vidas.” (p.206-207)

En esta investigación la evocación a la que alude Richardson (2000) para analizar los temas que emergían en la dimensión de análisis paradigmático se reflejó en lo que Hernández y Rifà (2011, p.65) concretan en la idea de “aprender de otros” y así queda también reflejado en el siguiente fragmento del RAI

Entrevistar a M2.2 fue para mí toda una revelación metodológica como investigadora que usa el relato autobiográfico en su investigación. Después de su entrevista, que concretamente fue la cuarta de las 9, me di cuenta que pese a ser miembro de los servicios educativos del museo y ser licenciada en historia del arte, en su historia había otro componente que la hacía “particular”. Gracias a esa particularidad que para mí resultó tan explícita en ese momento, tomé conciencia

que el perfil o la identidad de mis relatores era algo esencial para mi investigación. Primera porque me brindaría esa “no generalización” a la que no aspira el método biográfico-narrativo y segundo, y a efectos prácticos me ayudaría a elaborar las devoluciones de las primeras entrevistas. (...) El relato de M2.2 también me concierne a mí, no versada en tema redes, a poder tomar otra posición de las mismas y a adquirir nuevos conocimientos entorno a la relación de los museos y sus redes sociales. Este último hecho hace que en mis posteriores entrevistas o las devoluciones que haga de las mismas tenga presentes estos nuevos contenidos.

### **Relato autobiográfico de la investigadora.**

De otro lado, los relatos de los participantes sirvieron también para dar lugar “a la construcción de un diálogo entre narrador y lector, en el que pueden establecerse identificaciones, reconocer diferencias, revelar fracturas, suturas y discontinuidades en un proceso compartido de interpretación.” (Hernández y Rifà, 2011, p.67). ¿A caso no fue esta situación la que la investigadora vivenció en sus encuentros biográfico-narrativos con los miembros de los museos participantes?

El primer contacto que tengo con M1.2, “Subdirector i conservador del Museo 1.” (M1.2), dos años antes, me aproxima a un mundo que para mí es muy lejano. Tenemos puntos en común como puede ser la docencia universitaria o la investigación, pero M1.2 es esencialmente arqueólogo y así me lo hace saber y cuenta a lo largo de todo su relato. En su narración es el concepto de Patrimonio el que tiene relevancia y a su alrededor gira después el museo. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Eso es así porque según Conle (2000), nos aproximamos a una narración de forma experiencial y reaccionamos a los que nos relatan otros en base a nuestra propia narrativa. Esto a su vez nos hace avanzar en el proceso de investigación y generar nuevas historias. A lo largo de este proceso de investigación fueron múltiples los episodios donde la experiencia de la investigadora y su propio perfil académico emergieron y se confrontaban con el proyecto en sí de investigación o con la experiencia y/o perfil académico de los relatores. Esto queda concretado en el proceso reflexivo de la investigadora, pero también en las voces de los relatores participantes en la investigación:

Cuando leo los relatos, lo hago como docente de la facultad de ciencias de la educación que imparte una asignatura que cuestiona modelos docentes y metodologías desde el paradigma del maestro como investigador y revisor de su propia práctica. Esto hace que resuenen y aparezcan en mi cabeza conceptos como voces, didáctica, evaluar... y mi categorización consecuentemente también responderá a ello, aunque las categorías emerjan de las voces de los participantes

**Relato autobiográfico de la investigadora.**

Retomo aquí una de mis preocupaciones iniciales, cuando la profesora M1.1, co-directora de mi tesis me cuenta el proyecto al que estaría ligada, la evaluación de páginas web de museos de patrimonio romano, surge en mi la inquietud de que solo tengo conocimiento a nivel de usuario de las TIC y mi relación más cercana con la historia del Imperio Romano fue durante mi escolarización obligatoria. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

*Y me parece muy interesante poder intercambiar nuestra práctica y nuestras experiencias. R5.M4.1*

*Me cuestiono más cuando hablo contigo que cuando hablo con mis compañeros. Porque tú tienes una visión totalmente diferente, tú tienes otra formación, lo ves desde otra perspectiva, conoces otros casos distintos a los que estamos envueltos nosotros...Pienso que ese es un valor muy bueno de la devolución. La devolución te permite mirar las cosas desde otro punto de vista, enfrentarte a lo mismo desde otro punto de vista. R5.M1.1*

Así pues, como afirma la bibliografía (De la Rosa, 2010), aunque los investigadores contemos con una misma materia prima de datos y los mismos relatores, la posibilidad de historias narradas será múltiple pues cada investigador cuenta con unas vivencias particulares y unas experiencias que le harán acercarse al relator, al relato y posteriormente a la redacción de la historia de vida según las mismas. A su vez, eso permitirá un intercambio subjetivo y dialógico entre relatores e investigador para tratar de buscar significados compartidos y elaborar conocimientos que no se adscriban a una disciplina concreta y puedan trascender los límites de las mismas.



Durante mi primera devolución, una de las relatoras me concientiza de que mi diferencia de perfil académico con el de los relatores puede ayudar a enriquecer en el proceso de investigación: *“Sí, pero sabes lo que pasa. Que cuando lo hacemos nosotros, todos tenemos el mismo perfil y todos pensamos lo mismo. Cuando lo explicas a otros y estos tienen otros perfiles, te haces más cuestiones. Me cuestiono más cuando hablo contigo que cuando hablo con mis compañeros. Porque tú tienes una visión totalmente diferente, tú tienes otra formación, lo ves desde otra perspectiva, conoces otros casos distintos a los que estamos envueltos nosotros...Pienso que ese es un valor muy bueno de la devolución”*. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Podríamos afirmar que cada historia de vida es única e irrepetible (Farrero, 2016), aun contando con los mismos datos biográficos y los mismos participantes en la investigación; y más aún, incluso con el mismo investigador, el momento temporal de su historia en el que este se aproxima a los datos puede llevarle a concretar una historia de vida u otra; y así queda evidenciado en alguna que otra ocasión mediante los fragmentos del RAI, ejemplo de ello sería el cambio en los perfiles de los participantes cuando hay más datos sobre ellos o el cambio terminológico y gráfico de las dimensiones en el análisis de datos. Y a todas estas particularidades, deberíamos añadirle, tal y como ya ha quedado evidenciado en el apartado sobre El estado de la cuestión de este documento, que esta investigación pretende buscar otros modos de investigar diferentes a los conocidos hasta ahora en estudios evaluativos sobre espacios sociales en museos. Pero en ningún caso desde la dicotomía, puesto que los estudios evaluativos referenciados por la literatura cumplen con los fines para los que fueron llevados a cabo y a la vez, fueron el punto de partida de esta investigación y pueden dialogar con la misma. Pero es que, además, el marco teórico de espacialidad de Deleuze y Guattari nos advierte de que constituiría un peligro atribuir una jerarquía superior a un modo de proceder o a otro (Pardo, 2000); puesto que existe un continuo flujo entre uno y otro espacio, liso o estriado: “Los dos espacios sólo existen de hecho gracias a las combinaciones entre ambos: el espacio liso no cesa de ser traducido, transvasado a un espacio estriado; y el espacio estriado es constantemente restituido, devuelto a un espacio liso.” (Deleuze y Guattari, 1995, p.484) Y aunque debemos apuntar que partir de la categorización del contexto relatado por los

participantes que identificamos dentro del marco conceptual como “espacio liso o nómada” nos brinda un sinfín de oportunidades para repensarnos como sujetos reflexivos que somos (Giddens, 1995; Ricoeur, 2003), puesto que

“La ausencia de puntos de referencia estables, el nómada ha desarrollado una capacidad para construir a cada instante su propio mapa. Su geografía sufre una mutación continua, se deforma en el tiempo en función del desplazamiento del observador y de la perpetua transformación del territorio. Si para los sedentarios los espacios nómadas son vacíos, para los nómadas dichos vacíos no resultan tan vacíos, sino que están llenos de huellas invisibles: cada deformación es un acontecimiento, un lugar útil para orientarse y con el cuál construir un mapa mental dibujado con unos puntos (lugares especiales), unas líneas (recorridos) y unas superficies (territorios homogéneos) que se transforman a lo largo del tiempo.” (Carreri, 2002, p.22)

También debemos estar alerta como investigadores a lo que nos advierten Deleuze y Guattari (1995):

“no todo el espacio liso y la forma de exterioridad no tienen una vocación revolucionaria irresistible, sino que, por el contrario, cambian singularmente de sentido según las interacciones a las que se ven sometidos y las condiciones concretas de su ejercicio o de su establecimiento.” (p.392)

Por tanto, los espacios no solo pueden ser definidos por la relación entre puntos y trayectos (espacio liso y espacio estriado) sino también por la manera que se recorren (modo liso o modo estriado). Siguiendo con el ejemplo del mar como espacio liso, éste puede ser estriado mediante la cartografía y la cuadrícula en una red de meridianos y paralelos que constituyen un modo estriado de recorrer ese espacio en principio liso en una navegación siguiendo unas rutas fijas y determinadas mediante una ubicación en grados de latitud y longitud. A continuación, exponemos gráficamente mediante una tabla como se configuran los espacios según su ocupación y recorrido

		OCUPACIÓN DEL TERRITORIO	
		NOMADA	SEDENTARIA
		ESPACIO LISO	ESPACIO ESTRIADO
R E C O R R I D O  D E L T E R R I T O R I O	E S T R I A D O	Espacio  causal,  rutinario  y  secuencial	Espacio  causal,  rutinario  y  secuencial
	L I S O	Espacio  Posibilitador  o  de cambio	Espacio de reflexión, metacognición, de construcción de nuevos relatos mediante la comprensión y contextualización.

**Figura 32.** Configuración de los espacios según espacio y recorrido.

Fuente: Elaboración propia.

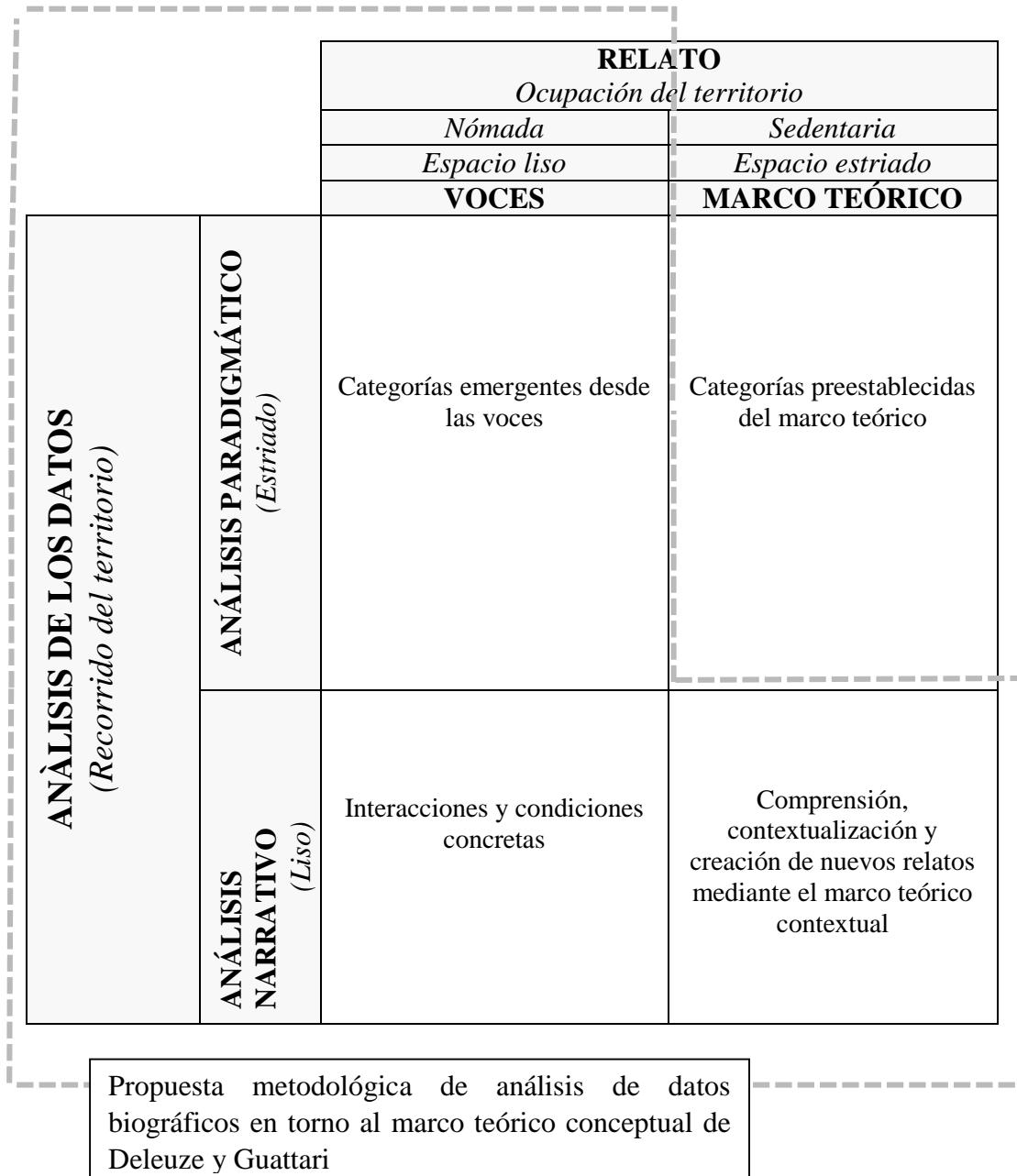
Así pues, en nuestra investigación, el “espacio liso” que nosotros concretamos en los relatos sobre el contexto de la práctica profesional de los miembros de los museos entrevistados intrínsecamente no tiene por qué ser sinónimo de espacio posibilitador o de cambio pues es posible “recorrer” de un modo estriado (causalmente, rutinariamente o secuencialmente) un espacio liso o viceversa, tal como se ha mostrado en el ejemplo del mar. Por tanto, la opción de rescatar el relato del contexto profesional no es el elixir inmediato que dé respuesta al interrogante de esta investigación. Puesto que, aunque

nuestra categorización no esté predeterminada como podría ser un cuestionario; las categorías sí son inducidas o hechas emerger de los datos del relato, y por tanto continuamos moviéndonos en el plano del análisis paradigmático de datos (Bolívar, 2002, 2014) del que debería huir toda investigación biográfico-narrativa y de otro lado, recorreremos el territorio de modo estriado. Surgen entonces los interrogantes ¿Aunque habiendo ocupado el espacio de forma nómada, surgiendo de ello los relatos de los participantes, acaso, con una categorización, aunque no preestablecida no estamos recorriendo de modo estriado (categorizando) ese espacio? ¿Recorrer el espacio liso de forma estriada (categorizar los relatos) nos permitirá alcanzar el espacio posibilitador o de cambio? ¿Cómo debería recorrer metodológicamente el territorio liso que proporcionan los relatos de los participantes? Y aunque desde del principio nos planteamos que debía existir el análisis narrativo de datos, fue durante el proceso de la categorización surgió una imperiosa necesidad metodológica real

Tengo frente a mí las 9 entrevistas transcritas. Es mucha información y mi mente pide ya “hacer cajones”. Primero en temas que servirán para poder sacar unas categorías con sus posteriores dimensiones. Empiezo recortando los relatos y pegando los trozos en una tabla. Pero me doy cuenta que estos necesitan ser explicados porque la disección del relato ha hecho que queden descontextualizados, por tanto, decido ampliar el texto que configurará las categorías. Transcripción por transcripción es sometida a este proceso, dejando los documentos físicos de los textos cada vez más vacíos. Es en ese momento que percibo que no he hecho uso de todas las voces porque no respondían a los patrones que iban surgiendo del análisis. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Por tanto, será en la segunda dimensión de análisis de datos donde se llevará a cabo el análisis narrativo de los mismos, en la que el investigador que debe estar muy atento a aquellas “interacciones y condiciones concretas” que existen dentro del relato y donde realmente recorreremos el “espacio liso” de “forma lisa” puesto que “el espacio liso está ocupado por acontecimientos o haecceidades, mucho más que por cosas formadas o percibidas. Es un espacio de afectos más que de propiedades. Es una percepción háptica más bien que óptica.” (Deleuze y Guattari, 1995, p.487). Afectos que deben ser entendidos como devenires, esto es relaciones de un cuerpo con otra cosa y que desbordan

a aquellos que los experimentan y devienen otros. A continuación, en el siguiente esquema mostramos como el marco teórico conceptual de Deleuze y Guattari concretado en este apartado encuentra una réplica en los componentes de nuestra investigación.



**Figura 33.** Análisis de datos con correspondencia a la conceptualización de la espacialidad de Deleuze y Guattari.

Fuente: Elaboración propia

El esquema responde pues al devenir de nuestro proceso de investigación y al modo como hemos configurado una metodología de evaluación de los espacios 2.0 de los museos entorno a la espacialidad de Deleuze y Guattari. En nuestra responsabilidad como investigadores que entienden que debemos un acompañamiento al lector por la complejidad del tema y porqué cabe que no esté familiarizado con la terminología de nuestra teorización, a continuación, mediante una relación de puntos sintetizaremos todo lo expuesto en este apartado a modo de recapitulación para poder pasar seguidamente a detallar nuestro análisis de datos:

1. La literatura e investigaciones recientes sobre evaluación de espacios 2.0 de museos nos instan: a buscar nuevos métodos de evaluación y a hacer partícipes de los mismos a los profesionales de los museos.
2. Analizada esta proposición en el planteamiento de la cuestión nos damos cuenta que la mayoría de evaluaciones operan desde categorías e indicadores preestablecidos (**ocupación sedentaria**) en el marco teórico (**espacio estriado o sedentario**) de la investigación y que concretan su evaluación en criterios muy concretos de diseño de la web 2.0 o de participación en la misma. Ante ello, nuestra conceptualización del museo 2.0 como producto social nos evidencia de la importancia no solo del hecho tecnológico sino de los discursos fruto de construcciones sociales, culturales e ideológicas alrededor de estos espacios, y concretamente, de quien los creó y los está gestionando.
3. Nuestra propuesta metodológica de investigación biográfico-narrativa nos permite tener a nuestro alcance estos discursos mediante los relatos de vida de los miembros de los museos participantes (**ocupación nómada o lisa**).
4. Empezamos a desarrollar nuestra metodología y aunque lo hacemos desde los relatos de vida y sin unas categorías preestablecidas, somos conscientes que regresamos a la categorización (**recorrido estriado o sedentario**) y que esta solo puede responder a aquellas voces que cumplen con unos patrones.

5. Ser conscientes de que hay voces disonantes nos constata la necesidad del análisis narrativo de los datos (**recorrido nómada o liso**) y a la vez, nos corrobora que es un requisito sine qua non de la investigación biográfico-narrativa.
  
6. Finalmente, y no por ello menos importante, también queremos señalar que las diferentes dimensiones (ocupación del territorio, espacios y recorridos) no deben ser pensadas en polaridades de lo liso y lo estriado. Al contrario, en nuestra investigación, y el acontecer del proceso así lo muestra, existe un trasvase y una retroalimentación desde ambas polaridades. Así pues, el marco teórico sobre investigación biográfico-narrativa nos corrobora y legitima nuestra metodología, y las investigaciones evaluativas sobre espacios 2.0 de museos que partían de categorizaciones cerradas y precedían a esta, nos han ayudado a concretar nuestro planteamiento de la cuestión.

Sin más preámbulos, pasamos en los apartados siguientes a desarrollar el punto 4 y 5 de esta lista, el análisis paradigmático y el análisis narrativo de datos.

### **6.3 Dimensiones del análisis de datos biográficos.**

En esta investigación como ya se ha avanzado en el apartado anterior, se ha sido utilizado el modo paradigmático o estructural de análisis de datos biográficos conjuntamente con el narrativo. En un principio, incluso un esquema así lo corroboraba, se pensó en el análisis de datos desde una comprensión cronológica, esto es como un proceso que se desarrollaba mediante fases que se sucedían una a la otra. Pero cuando empezó el proceso nos dimos cuenta que ambas dimensiones, el análisis paradigmático y el análisis narrativo, se retroalimentaban y elementos de uno eran necesarios para la consecución del otro, para dar credibilidad a nuestra metodología (cristalización) y finalmente, para alcanzar la historia de vida. Pensamos que así lo muestra nuestro esquema actual de dimensiones de nuestro análisis de datos que huye de una comprensión de programa para mostrar una estructura rizomática del proceso.



**Figura 34.** Dimensiones del análisis de datos biográficos.

Fuente: Elaboración propia.



### 6.3.1 Dimensión 1. Análisis paradigmático o estructural de datos biográficos.

Todo análisis paradigmático de los datos responde a una postura estrictamente metodológica que en el caso de usarse en el conjunto total de la investigación podría llevarnos a la reconstrucción de una historia de vida neutral, objetiva y controlada por el investigador; puesto que este modo de análisis de los datos en biografía narrativa responde a una perspectiva étic, tal como ya se ha concretado anteriormente. Tendemos como investigadores a creer que “el conocimiento, para que pueda ser válido, debe ser abstracto y formal, desdeñando los aspectos singulares y únicos de cada historia.” (Bolívar, 2002, p.13). Y más aún si cabe en investigación cualitativa en la que se busca dar un tratamiento riguroso de los datos como una necesidad de honorabilidad del que investiga.

En el caso que ocupa a esta investigación, el análisis paradigmático de datos se ha utilizado en una fase inicial y responde a un primer acercamiento a los relatos obtenidos mediante las entrevistas iniciales. Esa dimensión que se inicia con la transcripción de las mismas se concreta posteriormente en una categorización que, aunque emerge de las voces de los entrevistados busca los temas comunes mediante un estudio comparativo posterior de los diferentes relatos. Se pretende reducir los datos para que sean manejables y estructurarlos en categorías de contenido para dar un sentido a lo que se ha escuchado, transcrito y leído (Huber y Marcelo, 1990; LeCompte, 1995, Bolívar, 2002 y Moriña, 2016). A posteriori, la estructuración en categorías, según Denzin (1995), nos permitirá también poder reconstruir una narración ordenada en el relato final.

A continuación, se pasa a detallar como se ha llevado a cabo la primera actuación dentro de esta dimensión.

#### 6.3.1.1 La transcripción de los relatos iniciales.

El análisis paradigmático de datos se inicia con las transcripciones de los relatos orales fruto de las conversaciones entre narrador e investigador, estos almacenados en grabaciones audios pasarán a ser transcritas.

La transcripción es otra de las cuestiones a las que la literatura sobre investigación biográfico-narrativa señala como punto controversial. Primero porque la conversión del lenguaje oral en lenguaje escrito es ya un primer análisis de los datos, en la que el investigador está tomando ya decisiones interpretativas (Bourdieu, 1999); a la vez que metodológicas, puesto que la transcripción de un relato oral debería proyectarnos a la

preparación del siguiente e ir más allá de un procedimiento autómatas y de ella debería surgir un primer nivel de análisis que nos podría ser provechoso para escuchar el siguiente relato y llegar antes al concepto de saturación. Y, en segundo lugar, porque la transcripción como parte que es del mismo proceso de investigación, debería servir para empezar a plantearnos la devolución del relato; caso del proceso de nuestra investigación donde el relato se utiliza “como herramienta de diálogo interpretativo. Es decir, utilizar el relato como herramienta discursiva y reflexiva que permita conversar con los relatos para generar nuevos saberes.” (Hernández, 2016). El cuerpo textual consecuencia de la transcripción no debe considerarse el relato en sentido estricto, sino que los textos transcritos podrían ser considerados como un texto fruto ya de un análisis y construcción de información (Bucholtz, 2000); algunos autores llegan a hablar incluso de “(re)creación de un texto a partir de otro texto” (Eco, 2003, 2008; Grossman, 2009,2011; Ortega y Gasset, 1937; Ricoeur, 2004, 2009 citados en Bassi, 2014, p.135). ¿Cómo la investigadora ha percibido el momento de la transcripción en nuestra investigación?

Las transcripciones son lentas y, además, me doy cuenta que, aunque transcriba literalmente todo lo que se me está relatando, nunca podré hacer una réplica del audio tan rica en gestos, tiempos, tonos de voz... intento pues aproximarme a ese momento y llevarlo al presente actual mediante anotaciones entre paréntesis que describen silencios, dudas, asentimientos... **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Por eso mismo, formalmente, la transcripción debería responder a un cuidadoso proceso de representación de las palabras grabadas que no contienen comunicación verbal alguna; por tanto, el cuerpo de texto transcrito deberá contar con la entonación, silencios e incluso estados de ánimo de los participantes (Moriña, 2016).

### 6.3.1.2 Interanálisis de los relatos.

Finalizada cada una de las transcripciones de las nueve entrevistas se procede a un primer interanálisis de cada relato y se le da un tratamiento individual de categorización sin previa determinación de las mismas mediante un marco teórico. Esto es, las voces particulares de cada relato se van relacionando a contenidos temáticos que a su vez se

relacionan a categorías de las que surgen unas dimensiones; y así sucesivamente con cada relato. Este procedimiento es válido en este momento de la investigación porque ayuda al tratamiento cuantitativo o incluso, para establecer posteriores analogías causales entre relatos, tal como veremos en el siguiente apartado donde el análisis de datos se constituye en una comparación de los relatos. Así lo exponemos en la siguiente tabla,

**Tabla 9**

*Ejemplo de interanálisis.*

<p><i>Al principio nosotros mismo teníamos miedo de implicarnos de manera personal en los espacios, nos parecía que era una red social, somos un museo, el museo en definitiva depende del ayuntamiento... (...) y resulto que mostrarnos humanos no era contraproducente. (M1.1)</i></p>
<p><i>Pues a veces tenemos que limitar comentarios (...) no es un sitio para cargar contra el ayuntamiento (...) no es este el lugar para debatir y generar un conflicto porque el museo es una página oficial, más o menos oficial del ayuntamiento (M1.2)</i></p>
<p><i>Que cosas se pueden hacer desde una institución que pertenece a la administración pública, que sea respetuoso, que no trasgreda ciertos límites y siempre desde un punto de vista completamente neutral, sin hacer apreciaciones personales. No por eso que no sean cercanos, una cosa intermedia. (M2.1)</i></p>
<p><i>Hay muchos ataques a las webs de la administración pública, yo en todo el tiempo que llevo trabajando en esto no había visto nunca una web tan atacada como esta. Porque está dentro del Gobierno de Aragón. (M2.2)</i></p>
<p><i>Es la página del ayuntamiento y cada servicio tiene su espacio correspondiente. Es una cosa institucional (...) Con la página web, cada curso se llama a los de la web que es otro servicio del ayuntamiento y les mandamos toda la información para que la vayan colgando. (M3.1)</i></p>
<p><i>Aquí tenemos un problema que a veces si dificulta un poco la tarea de los museos (...) Yo tengo que pasar si quiero una difusión por el gabinete de prensa del ayuntamiento, me obligan. Yo no lo puedo hacer por mi cuenta (...). Igual me ocurre con la web. (M3.2)</i></p>
<p><i>Yo hablo como institución. Y como institución alguna vez me he tenido que pronunciar (...) y claro la contestación tiene que ser apoyándose en la Carta de Siracusa, en cosas muy concretas y siendo siempre muy correcta, pero buena. (M5)</i></p>

La tabla nos muestra como diferentes voces cuando evocan una misma categoría, en este caso la pertenencia del museo a una institución pública, podría llevar a la investigación a una argumentación causal inferida a todos los museos participantes.

De otro lado, el interanálisis de relatos formalmente reduce la cantidad de datos y ayuda en el manejo de toda la información, simultáneamente es un medio de comprensión y aprehensión por parte del investigador del hecho narrado (Bolívar, 2014) que le alerta de aquellos puntos términos, ideas o premisas que deben ser profundizados, concretados o confirmados en la posterior devolución que se haga al entrevistado y a la vez, le ayuda a quien investiga a completar las entrevistas que aún no se han llevado a cabo a otros relatores o a evidenciar los nuevos contenidos en las devoluciones de otros relatos en los que no habían aparecido estos aspectos.

Transcrito el primer relato (M1.1) surgieron las primeras temáticas que pasaron a ser categorizadas. Aunque no partíamos de categorías definidas, muchas de ellas se van repitiendo en los posteriores relatos orales de los entrevistados. Pero de otro lado, mientras estoy entrevistando aparecen nuevos contenidos. Aprovecho esta coyuntura para integrarlo en las entrevistas aún no realizadas o bien tomo nota de ello para integrarlo en el texto que devolveré a los entrevistados. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Este modus operandi, que reúne recogida de datos y análisis de los mismos es y debería ser lo usual en investigación narrativa y en nuestro acontecer va surgiendo como una necesidad a la que no le podemos dar la espalda pues nos ayuda a completar

El relato de M2.2 también me conciencia a mí, no versada en tema redes, a poder tomar otra posición de las mismas y a adquirir nuevos conocimientos entorno a la relación de los museos y sus redes sociales. Este último hecho hace que en mis posteriores entrevistas o las devoluciones que haga de las mismas tenga presentes estos nuevos contenidos. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

y a contextualizar el relato para una comprensión singular y una comprensión más amplia acercándolo al interrogante de la investigación (Goodson et al., 2017, Elmesky 2012,

Parrilla, 2010, Densin (1991) citado por Bolívar 2014.) De este modo, incidir que este procedimiento sin categorías preestablecidas que en un principio nos podría parecer coherente con el modo narrativo, puesto que hay un tratamiento singular de cada relato tiene sin embargo una función de generalización pues se buscará relato a relato identificar las voces de cada caso con una categoría que las incluya a todas. Aunque, no la podemos subestimar, porque como veremos a continuación en el momento del análisis horizontal o comparativo de los relatos surgirán singularidades que nos conducirán a la segunda fase del análisis de los datos para proceder según el modo narrativo y así no perder la lógica de la investigación biográfico-narrativa a la que deberían importar “los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (Bolívar, 2002, p.11).

El resultado de este interanálisis en nuestra investigación se ha vertebrado en un total de 8 categorías principales: MUSEO, TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL, ESPACIOS 2.0, EVALUACIÓN, CULTURA INSTITUCIONAL DEL MUSEO, USUARIOS, FUTURO. Estas categorías no predefinidas por el marco teórico han surgido de las voces de los relatos y se han concretado a la vez en posteriores dimensiones. Que las categorías no hayan sido preestablecidas supone que también su definición y la concreción de las misma responderán a lo que nos hayan narrado los participantes de la investigación sobre esa categoría; un ejemplo de ello sería la categoría CULTURA INSTITUCIONAL DEL MUSEO

El peso de la institución (municipal, provincial, autonómica) a la que pertenecen los museos donde trabajan los participantes entrevistados es muy fuerte y en la mayoría de casos se lleva como una carga y así me lo relatan. Este hecho hará que todas las voces entorno a ello me ayuden a constituir una categoría de análisis.

### **Relato autobiográfico de la investigadora.**

La tabla que exponemos a continuación nos lo muestra más detalladamente conjuntamente con la delimitación conceptual de cada categoría, así como también de las dimensiones. La definición de cada categoría se ha llevado a cabo con texto del mismo documento de tesis; puesto que es congruente creemos, utilizar la misma conceptualización durante toda la investigación; y utilizar fragmentos del mismo documento, así lo legitima. Y solo en los casos que el término que fundamenta la categoría

no hubiese sido objeto de conceptualización anterior en la tesis la acotamos en torno a bibliografía especializada y a la vez circunscritas al contexto del relato; y, aun así, intentamos que dicha categoría tenga un fundamento en la tesis. En el caso de las dimensiones que forman cada una de las categorías se delimitan mediante preguntas; preguntas que en su mayoría también se utilizaron en los encuentros biográficos narrativos entre participantes y la investigadora. Por tanto, podemos afirmar que la relación entre voces y categorías y dimensiones que hemos llevado a cabo en el análisis paradigmático, no es solo fruto de la individualidad de la investigadora, sino que los participantes ya consensuaron esos significados durante los encuentros biográfico-narrativos.

**Tabla 10.**

*Categorías, definiciones y dimensiones del análisis paradigmático.*

CATEGORIA	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
<b>Museo (I)</b>	<p>“Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación.” (Estatutos del ICOM, Consejo internacional de museos, artículo 2, párrafo. 1, 2007).</p> <p>En nuestra investigación la categoría de museo incluirá tanto el espacio físico como el del ciberespacio, se referirá también al espacio de la práctica profesional de nuestros entrevistados; y finalmente, se asociará a esta categoría todas esas ideas, creencias, opiniones o apreciaciones en torno a la misma.</p>	<p>-Creencias. ¿qué es un museo?</p> <p>-Contenido. ¿Qué hay en el museo?</p> <p>-Museo y educación. ¿Cómo conviven?</p> <p>-Casuística particular del museo participante.</p>
<b>Trayectoria formativa y profesional</b>	<p>“sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía” (Vargas, 2000, p. 3).</p> <p>En nuestra investigación el concepto se concreta en la primera dimensión de la entrevista los datos del entrevistado (Personales, formación formal, no formal u otros intereses y vida laboral).</p>	<p>- Cargo en el museo. ¿Qué cargo ocupas?</p> <p>- Antigüedad. ¿Desde cuándo trabajas en el museo?</p> <p>- Funciones en el museo. ¿Qué haces en el museo?</p> <p>- Formación académica. ¿Qué estudiaste?</p>

## La investigación biográfico-narrativa

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica pedagógica. ¿Has ejercido como docente?</li> <li>- Práctica profesional en redes o en informática. ¿Habías trabajado antes en TIC?</li> </ul>
<p><b>Espacios 2.0 del museo</b></p>	<p><i>“una colección de objetos digitales lógicamente relacionados compuestos de una variedad de medios, y, debido a su capacidad de proporcionar "conectividad" y varios puntos de acceso, se presta a trascender los métodos tradicionales de comunicación y la interacción con el usuario es flexible en relación con a sus necesidades e intereses; no posee lugar o espacio real, sus objetos y la información relacionada pueden diseminarse a través de todo el mundo.”</i> (Schweibenz (1998) citado por Sabbatini (2003, s.p) a la que <i>“Internet ha fomentado la expresión espontánea, el ejercicio de la crítica y ha consolidado una fórmula de democracia [...] en la que se han refugiado ciertos ideales libertarios que presidían la ideología inicial de los impulsores de la red.”</i> (Bellido, 2009, s.p)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creencias ¿Qué son para ti las web 2.0 o los espacios sociales?</li> <li>- Cronología ¿cuándo se crearon los espacios 2.0 del museo?</li> <li>- Creación ¿Quién creó los espacios 2.0 del museo?</li> <li>- Gestión ¿Quién lleva los espacios 2.0 del museo?</li> <li>- Los espacios en la red ¿Qué espacios 2.0 tiene el museo?</li> <li>- Espacios y educación ¿Qué relación hay entre los espacios 2.0 y la educación en el museo?</li> <li>-Casuística particular del museo participante.</li> </ul>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p><i>“una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino tan bien el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados...”</i>. (Duque, 1993, p. 167)</p> <p>Esta categoría respondería a la tercera fase del ciclo Smyth mediante el cual elaboramos las entrevistas: la fase de confrontación. Concretada esta en dos preguntas: ¿Por qué crees que ha pasado? ¿Qué significa lo que ha pasado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puntos débiles. ¿Qué desventajas proporcionan los espacios 2.0 del museo? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de personal</li> <li>- Control</li> <li>- Inmediatez</li> <li>- Anonimato</li> <li>- Edad de los usuarios</li> <li>- Profesionalización</li> </ul> </li> <li>- Puntos fuertes. ¿Qué ventajas proporcionan los espacios 2.0 del museo? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión/Información</li> <li>- Contactar</li> <li>- Cercanía</li> <li>- Gestión</li> <li>- Lenguaje visual</li> </ul> </li> <li>-Casuística particular del museo participante.</li> </ul>

<p><b>Cultura Institucional del museo</b></p>	<p>“la cultura institucional del museo que responde según Schein (1988) a los valores, necesidades expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas y practicadas por los individuos de esa institución; conjunto que es intangible, implícito y se da por sentado (Robbins, 1999) y que determinaría y explicaría el comportamiento de los mismos (Handy, 1984). En el caso de estar muy arraigada y consolidada, la cultura institucional llega a ser inherente a la propia institución y se vuelve un reto poder modificarla (Armengol, 2012).”</p>	<p>-Casuística particular del museo participante.</p>
<p><b>Usuarios</b></p>	<p>“(…) el museo 2.0 se desmaterializa no solo a las colecciones artísticas sino también al espacio que lo contiene (Fontal, 2006) y, por tanto, al no existir una limitación territorial (…) el visitante del museo se convertirá en usuario (Del Río, 2012). Ser usuario implicará que mediante la interactividad que posibilita la web 2.0 y a través de la pantalla.”</p>	<p>-Voces (Voces Unidireccionales, Voces multidireccionales) - Otras voces - Buscar voces</p>
<p><b>Futuro</b></p>	<p>Esta categoría respondería a la cuarta fase del ciclo Smyth mediante el cual elaboramos las entrevistas: la fase de reconstrucción. Concretada esta en dos preguntas: ¿Qué cambiarías? ¿Por qué?</p>	<p>- Cambios en forma - Cambios en fondo</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

Finalmente señalar que como se podrá comprobar en la siguiente tabla, en la mayoría de las categorías existe una dimensión que enfatiza en las características particulares de cada relato; esto es, aunque una voz hablara sobre una categoría englobaba una dimensión única; de definirla como tal, hubiera hecho que cada categoría tuviera muchas dimensiones y por eso, se optó por una dimensión que recogiera las singularidades de cada categoría

Y me pregunto el porqué de la categorización, puesto que en la mayoría de las 7 categorías debo crear una dimensión sobre particularidades. En cada relato se recogen las narraciones de un participante con unas singularidades (experiencias, formación, carácter ...) que trabaja en un museo concreto (local, provincial, familiar, académico ...) con un contexto y una práctica profesional particulares y todo ello lleva a tener unos procesos diferentes. **Relato autobiográfico de la investigadora.**



6.2.1.3 Análisis horizontal/comparativo de relatos.

Una vez abordados singularmente los textos transcritos de los relatos orales, se procede a la comparación más formal entre relatos tal como muestra la siguiente figura.

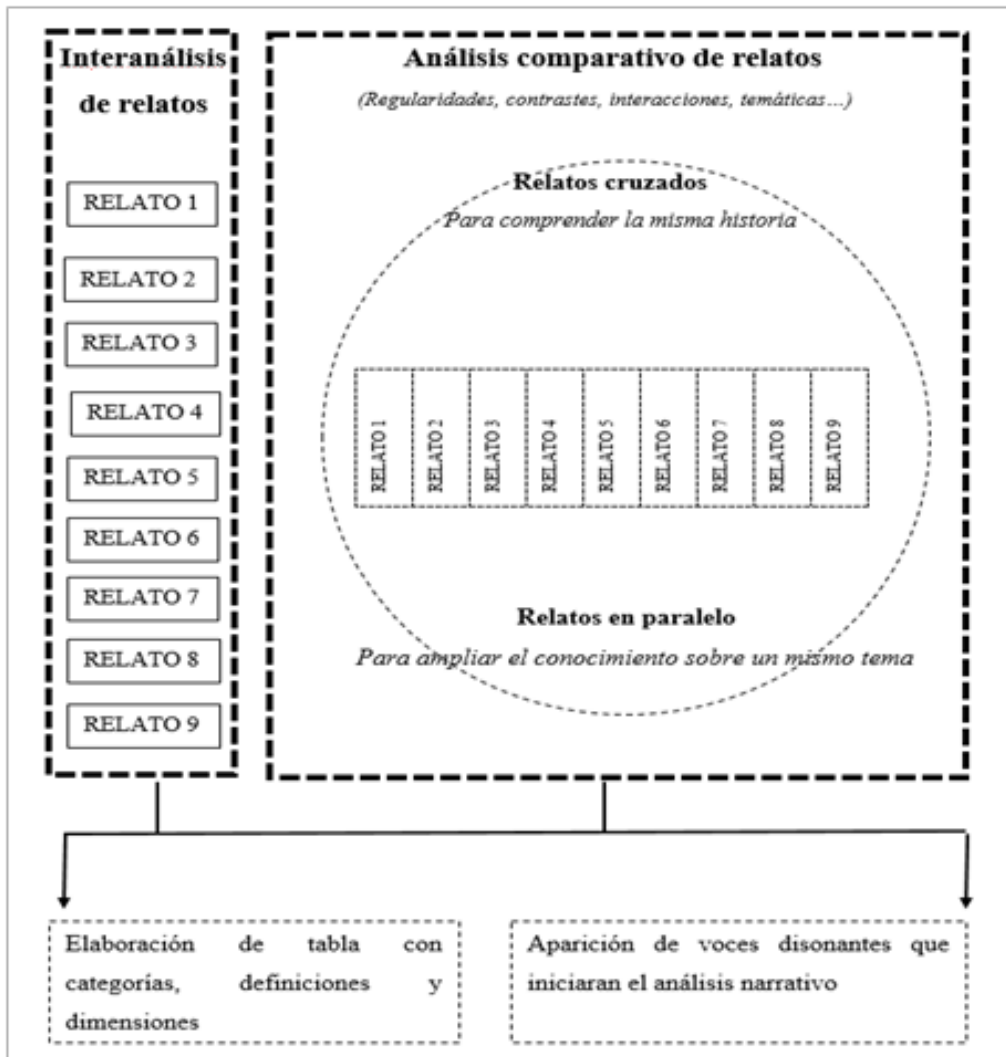


Figura 35. Interanálisis y análisis comparativo de relatos.

Fuente: Elaboración propia.

Primeramente, como ya se ha explicitado en el punto anterior de interanálisis del relato, en el transcurso de las entrevistas o de las transcripciones de las mismas, el devenir de la investigación induce a llevar a cabo ya este procedimiento de una manera automática, simultánea y más informal. Y, en segundo lugar, cabe recordar también que tal como ha quedado concretado en el apartado sobre Diseño de la investigación estudio de caso colectivo mediante relatos de vida cruzados, en esta investigación para ir más allá de la

lectura particularista hemos cruzado ya en la dimensión del análisis paradigmático los 9 relatos individuales para trazar tanto la trayectoria “subjetiva” de cada una de las narraciones como la trayectoria “objetiva” para comprender mediante varias voces la misma historia. Y a la vez las hemos puesto en paralelo para ampliar el conocimiento del tema que nos interesa. Un ejemplo de ello y resultado primero del interanálisis de cada uno de los 9 relatos, de donde han emergido las categorías y dimensiones, y mediante el que hemos asignado a las voces de los relatos unos conceptos a nivel más abstracto; y posteriormente del análisis comparativo de relatos donde hemos establecido posibles relaciones entre los mismos (Straus y Corbin, 2002) es la tabla que presentamos a continuación. Esta nos muestra las voces de los 9 miembros de los museos participantes alrededor del contenido temático de MUSEO y sus dimensiones.

**Tabla 11.**

*Ejemplo de análisis horizontal/comparativo del contenido temático MUSEO.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Voces</b>
<b>1.1 Creencias</b>	<p><i>Un museo tiene una labor social. (R2.M1.1)</i></p> <p><i>Han sido espacios desarrollados a raíz de la necesidad de divulgar y conocer un poco, porque nosotros siempre mantenemos en el patrimonio aquello que no se conozca o no se divulgue difícilmente lo vamos a poder proteger y valorar. (R2.M1.2)</i></p> <p><i>Parece que los museos han sido sitios para señores con gafas muy serios y hoy en día la imagen que se tiene es otra. (R2.M2.1)</i></p> <p><i>Realmente me he enterado de lo que era un museo a raíz de prepararme para entrar a trabajar en un museo. Los veía como un espacio lúdico, ibas a ver cosas y no pensaba en todo el ámbito de actividad que tenía el museo. Cuando empecé a prepararme oposiciones para museos y ver todo lo que abarcaba, me empezó a gustar cada vez más. Cuanto más me preparaba, más me gustaba. (R2.M2.2)</i></p> <p><i>(El museo hay que) hacerlo abierto a todo el mundo y lo que hay que hacer es difundir los contenidos que hay. (R2.M3.1)</i></p> <p><i>Nosotros creemos mucho en que el museo es una herramienta para desarrollar el conocimiento. (R2.M4.1)</i></p>
<b>1.2 Contenido</b>	<p><i>La didáctica del patrimonio y la del patrimonio arqueológico tienen unos problemas específicos para su comprensión (R2.M1.1)</i></p> <p><i>Ves que el arte religioso a la gente no le atrae nada o cuando pones una cosa de etnología, a la gente si le interesa mucho. (R2.M2.1)</i></p> <p><i>Un poblado ibérico... es muy complicado de trasladar al público en general. (R2.M5) (...)</i></p>

<p><b>1.3 Museo y educación</b></p>	<p><i>Un museo para ser museo tiene que ser comprensible para sus visitantes y eso implica hacer una museografía didáctica y hacer acciones culturales y didácticas, pedagógicas si queremos llamarlo así que lleven a la comprensión de la colección. (R2.M1.1)</i></p> <p><i>De vez en cuando sacamos alguna pieza o promovemos que se vaya a visitar tal o cual sede, a través de las redes ponemos la foto de una pieza y les promovemos que vayan a conocerla. Eso también es educación. (R2.M2.2)</i></p> <p><i>En el museo arqueológico básicamente sus pilares fundamentales son la educación. Básicamente lo que das a conocer son los talleres educativos. (R2.M4.2)</i></p>
<p><b>1.4 Casuística particular</b></p>	<p><i>Ten en cuenta que nuestra realidad no es un museo ya existente, grande y con unas líneas de actuación y un personal estable. (R2.M1.1)</i></p> <p><i>Al ser un museo de carácter local (...) de ahí la necesidad de desarrollar y poder estar en todas las plataformas y desarrollar todos estos aspectos para poder llegar más lo que podía ser la sociedad. (R2.M1.2)</i></p> <p><i>Hay algunas de temáticas subidas de tono que no se pueden exponer porque no tenemos un espacio para limitar "aquí menores no o solo acompañados". No podemos con eso jugar, somos museo familiar. (R2.M2.2)</i></p> <p><i>Como ahora mismo solo estamos dos personas, no podemos hacer las actividades y talleres. Es imposible. Lo que se hace es un concurso público (...) (R2.M3.2)</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Pero, además, de estas categorías que se repiten relato a relato, surgen unas divergencias y voces disonantes que en ningún caso deberían ser pasadas en alto; puesto que mediante las mismas se materializa la idiosincrasia de nuestra metodología. Primeramente, aunque resulta paradójico que en un procedimiento donde se busca la generalización emerjan entorno al mismo discursos singulares y propios, ya sea porque son distintos, opuestos porque sencillamente no existen; pero dicho contrasentido, es posible porque, aunque nos movemos dentro de un análisis paradigmático nunca perdemos de vista que estamos dentro de una investigación biográfico-narrativa. En segundo lugar, fruto de la aparición de estas singularidades se fuerza indiscutiblemente a emplear un análisis narrativo de los datos concretado en la segunda fase analítica. Y finalmente, Denzin (1989) sostiene que esas voces particulares surgidas de la triangulación entre relatos serán elementos clave en la reconstrucción del texto final que es la historia de vida; en tanto que construye su relato de vida desde una coyuntura temporal particular por tanto los relatos. Pero a la vez, según Bolívar (2014), haciendo uso de esas voces disonantes la investigación huye de lo que se ha venido a llamar colonización académica, término que hace referencia a la práctica llevada a cabo por el investigador cuando selecciona las voces según su conveniencia atentando a la ética de la investigación y, asimismo “no deja de ser “un movimiento

peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerable poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios.” (Goodson y Sikes, 2001, p.17). La revisión de este marco teórico supuso poner fin también a un dilema ético que se planteó dentro de la investigación cuando no sabíamos si usar datos de otros relatos y visibilizarlos a otros relatores podía infringir algún código deontológico de la investigación; pero vemos que la misma literatura nos anima a ello en aras de no colonizar los relatos.

La diferente casuística que tengo entre museos hace que emerjan también contenidos diferentes. Me planteo aquí si debo compartirlos con los otros participantes que no los han hecho emerger en sus narraciones. Finalmente decido que sí amparada por el marco teórico que me habla de la necesidad de contextualizar lo individual resultado de ello es esta voz de uno de los participantes (R2.M1.1): *“Haber reflexionado sobre la cuestión del ruido me hace que no tenga tanta envidia a los grandes museos. Como comunidad pequeña me puedo manejar mejor, no tengo a los políticos de una ciudad preguntándome por qué hago esto o por qué no, no tengo que censurar comentarios... hay problemas que no tengo porque no soy tú y hay cosas que puedo hacer porque no soy tú. Ayuda a comprender a otros que están haciendo lo mismo que tú en otro contexto (...) Y te ayuda a comprenderte a ti mismo... La problemática que tienen otros museos con otras características, yo no la había valorado. (...) ellos no se atreven a dejarlo abierto. Yo sí porque tengo 1800 seguidores, pero si tuviera 1.000.000 como El Prado... (...)”*. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

*Claro, tu nos comentas problemáticas de otros museos. Y eso me sorprende... nosotros no lo tenemos.* **R5.M1.2**

A continuación, y tal como nos obliga el curso de la investigación con la aparición de voces disonantes dentro del análisis paradigmático pasamos a la segunda dimensión del análisis de datos.

### 6.3.2 Dimensión 2. Análisis narrativo de los datos.

Según la literatura, el análisis narrativo de los datos responde a un modo no formalizado y desde el que el investigador se sitúa desde una perspectiva emic (Atkinson, 1997) esto se concreta en que el análisis se lleva a cabo desde dentro del mismo relato y no desde fuera pero no por parte del investigador en sí, sino que se trata de considerar al propio relato como generador de nuevas historias que llevarán al investigador a construir un nuevo texto coherente. En el caso de nuestra investigación, al análisis paradigmático de datos le seguirá el análisis narrativo de los mismos. Con el primero, que se ha llevado a cabo una vez transcritas las entrevistas (R2), ha sido posible la concreción de unas temáticas que han derivado a una categorización y unas dimensiones dentro de las mismas. El segundo, en nuestro caso y siguiendo las reivindicaciones de la literatura biográfica (Ferreroti, 1998; Denzin y Lincoln, 2011; Bolívar, 2014; Goodson 2005, 2008, 2017), el modo narrativo no se constituirá como una metodología complementaria o suplementaria; sino que como se verá a continuación en nuestra investigación se erigirá como el eje principal analítico y como una necesidad en la investigación. A su vez, apuntamos que la literatura sobre biografía narrativa, invita al investigador que dado el carácter particular de este modo de investigar que no aspira a la generalización, a que constituya su propio modelo de análisis y es por eso que antes de entrar en el proceso en sí creemos que es importante explicitar todos los componentes conceptuales y teóricos que en esta investigación se han tenido en cuenta para realizar este tipo de tratamiento de los datos en nuestra investigación y que tal como veremos a continuación irán unidos a tres ejes:

1. Los encuentros y las líneas de fuga.
2. El modelo relacional centrado en la voz.
3. El relato de devolución (R3).

En la narración de este documento, estos ejes serán expuestos por el orden expuesto anteriormente. Pero cabe señalar que, aunque el relato de devolución (R3) se configura en último término porque su elaboración es consecuencia de los dos otros ejes: los encuentros y las líneas de fuga y el modelo relacional centrado en la voz. A lo largo de la exposición de estos, su presencia y referencia al mismo nos resulta ineludible. Para seguir con nuestro planteamiento de acompañamiento al lector de la investigación, aunque se

desarrolle la naturaleza del relato de devolución con posterioridad, creemos oportuno contextualizar dicho documento ahora, aunque sea de un modo sencillo. Así pues, cada vez que aludamos al relato de devolución (R3), haremos mención a ese documento elaborado por la investigadora surgido del análisis narrativo del documento transcrito de las entrevistas iniciales (R2) mediado por los encuentros y líneas de fuga y el modelo relacional centrado en la voz. Texto que la investigadora leerá a los participantes en el segundo encuentro biográfico-narrativo entre ambos.

Pasemos pues a continuación a desarrollar los tres ejes que configurarán nuestro análisis narrativo: los encuentros y las líneas de fuga, el modelo relacional centrado en la voz y el relato de devolución (R3); no sin antes advertir que estos a su vez y tal como veremos girarán en torno al marco teórico de Deleuzze y Guattari (1995) que ya había legitimado en el análisis paradigmático de los datos. Puesto que definía a nuestra categorización como no predefinida desde un marco teórico sino desde las voces surgidas del relato oral que narraban experiencias del contexto de la práctica profesional de los entrevistados como la ocupación nómada del territorio mediante un recorrido estriado. A la vez que nos advertía de que, aunque ese espacio se configuraba como liso por nuestra ocupación nómada, y podía propiciar esa posibilidad de cambio y transformación, un fin en nuestra investigación, no siempre alcanzaba ambas vicisitudes si no somos conscientes como investigadores de esas fases, momentos, personas, sucesos, aspectos personales, sociales o institucionales que tienen lugar en ese espacio. Y así pasó en nuestra investigación,

Releyendo de nuevo las entrevistas transcritas me doy cuenta que en todas hay unos episodios que son puntos de inflexión, un antes o un después de que acontecieran. Algunos entrevistados se dan cuenta y lo relatan ya de esta manera y le dan en su narración un estatus dentro del relato sería el caso del grupo de recreación histórica Bona Dea para M1.1 o el suceso de los cientos de likes o comparticiones de las imágenes del dron para M1.2. Pero otros de los relatores, aunque cuentan lo sucedido dentro del contexto de su práctica profesional, se limitan a una descripción. Entiendo que yo debería propiciar esa toma de conciencia de lo acontecido, en algunos casos fui capaz de hacerlo visible en el mismo momento de la entrevista; pero no en todos. Me planteo pues en estos momentos que estoy

reconstruyendo el relato a devolver cómo puedo evidenciarlo en el mismo. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Es por ello, que en esta investigación en el tratamiento de datos narrativos optamos por evidenciar dentro de los relatos lo que se ha concretado en dos conceptos dentro de la teorización de Deleuze y Guattari: los encuentros posibilitadores y las líneas de fuga.

### 6.3.2.1 Los encuentros y las líneas de fuga.

Partimos en este punto de la idea que ya hemos explicitado anteriormente que lo narrado por nuestros participantes es el territorio a ocupar como investigadores mediante el análisis de datos y sirviéndonos del pensamiento deleuziano-guattariano que nos muestra que "un territorio está compuesto de encuentros, que permiten establecer líneas de fuga." (Reyes Tovar, 2011, p.8) y por tanto nuestros datos con encuentros y líneas de fuga son legítimos de ser pensados como tal. Y en referencia a ello, según estos autores, los encuentros van ligados a la idea de que

“Lo primero en el pensamiento es la fractura, la violencia, el enemigo. No se debe contar con el pensamiento para sentar la necesidad relativa de lo que piensa, sino, por el contrario, con la contingencia de un encuentro con aquello que fuerza a pensar. Las condiciones del pensamiento implican la destrucción de una imagen del pensamiento que se presupone a sí mismo. Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Este algo es el objeto de un encuentro fundamental, y no de un reconocimiento.” (Deleuze, 2002, p.215-216).

En nuestra investigación vemos posibilitadores estos encuentros y creemos que dentro del cuerpo de datos que nos ofrecen las narraciones no debemos obviarlos, según Rancière (2005), en ellos “el lugar de tránsito, lugares aleatorios de encuentro con lo heterogéneo que facilitan procesos concretos de reconfiguración de las identidades y de los campos de experiencia.” (p. 17). De otro lado, la literatura en torno a la investigación narrativa también ha señalado la importancia de estos como “eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos.” (Bolívar, 2001, p.173) y los ha concretado en los términos de incidentes críticos o puntos de

inflexión. Siguiendo con este autor, desde “estos acontecimientos o sucesos claves en la vida sobre los que han girado otras decisiones/trayectorias importantes (...)” (Ibid), el investigador puede establecer relaciones causales o incluso, caso de nuestra investigación, “pueden/deben ser inducidas a que las determine el propio informante”. ¿Acaso el instrumento del mapa de vida no fue una estrategia metodológica utilizada en esta dirección? Como ya expusimos en el apartado de otros instrumentos de recogida de datos, en esta investigación nos valimos de dicha herramienta para visibilizar los incidentes críticos de la vida de nuestros relatores porque según Deleuze (2002) “no sabemos jamás por adelantado cómo alguien aprenderá, por qué amores uno se vuelve bueno en latín, por qué encuentros se es filósofo, en qué diccionario se aprende a pensar.” (p. 215). Algunos de nuestros participantes fueron ya conscientes de ello, y nos señalaron encuentros con “lo/el otro”, y en el supuesto que así no fuere, la investigadora les indujo a plantearse que determinados sucesos que ellos narraron en su primer relato les posibilitaron cambios o transformaciones en su trayectoria. Un ejemplo de ello sería la narración de M1.2, en el fragmento que exponemos a continuación podemos ver como este participante describe un encuentro, pero a la vez el mismo reflexiona sobre que supuso y porque

*“Nosotros hemos llegado a tener 32.000 entradas (al blog) una vez por una foto. Estábamos excavando... porque tenemos un diario de las excavaciones. Una fotografía del dron de la zona que estábamos excavando, muy chula, la colgamos a las 8h y 32.000 y pico entradas con 200 y pico enlaces. Una barbaridad a las 8 de la mañana. Otro día colgamos otra foto más tarde y bajamos a las 12.000, a veces la hora es importante.” (R2.M1.2)*

*“Siempre las cuelgo (en el blog) el lunes a las 8 de la mañana, es cuando más gente entra. Es una cosa así porque no te lo crees, pero cuando la gente que se mueve en estos ámbitos te lo cuenta, te dice cuál es el horario de colgar las cosas, la hora buena es de 8 a 9, a partir de las 11 la gente ya no entra y si tienes muchas cosas ya van entrando (más publicaciones) por arriba y desapareces.” (R2.M1.2)*

Denzin (1989) señala que estos “momentos y experiencias que dejan marcas en la vida (...), que tienen carácter personal, que son frecuentemente momentos de crisis, alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida.” (p.70) y según este autor se



pueden manifestar de cuatro formas como: cambios radicales, cambios durativos, cambios accidentales o cambios revividos. En nuestra investigación nos interesan estos últimos, los cambios revividos, en tanto en cuando se trata de episodios biográficos a los que se les atribuye significado al narrar la experiencia; esto es los relatores se hacen conscientes de ello y llevar a cabo nuestro cuarto objetivo de tesis: *Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para que les lleve a un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.* Así nos lo indica la literatura al respecto

“además de servir para configurar, a grandes rasgos, la trayectoria de vida profesional (...) pueden ser un buen instrumento al servicio de una práctica reflexiva crítica. Recoger y analizar conjuntamente los incidentes críticos (...) es una metodología de formación. Examinando prácticas del pasado que han llegado a constituirse en hábitos, se puede revelar aspectos que deban ser cambiados.” (Bolívar, 2001, p.176);

de este modo, en nuestro caso, será el relato personal de cada uno de los miembros de los museos participantes y en concreto su narración sobre la práctica que “está explicada en función de aspectos e incidentes críticos (...) al trabajar (con incidentes críticos) (...) estamos buscando la presencia del pasado como una iluminación, articulando, comprendiendo y ganando control sobre nuestra práctica profesional y hábitos corrientes.” (Tripp, 1994, p.69). Pero este mismo autor, también nos advierte del peligro que el relato se vuelva un acto justificativo de las prácticas profesionales existentes e institucionales. Siguiendo con el ejemplo de M1.2

*“Esto (las visualizaciones, los “me gusta”, los comentarios...) te da una información importante para saber quién entra y quién te está viendo; no por lo que puedan opinar o no (...) pero sí te das cuenta de que tienes un seguimiento, el seguimiento de estas personas es lo que te importa. Ver que personas concretas, que las administraciones, que lo que estás poniendo aquí le está dando me gusta el Director general de Patrimonio (...). ¿Ves que hay unos seguimientos y entonces estás llegando no? y que ellos están conociendo tu labor.” (R2.M1.2)*

En términos de Deleuze y Guattari, que respondan a un modelo de estructura molar. Según Antonelli (2013, p.110), identificamos dicha molaridad en los estados, las instituciones, la iglesia, la familia, la escuela, las clases (...), pero también las personas como elementos que forman parte de estos conjuntos son atravesados por líneas molares; esto es así para “garantizar y controlar la identidad de cada instancia, comprendida la identidad personal” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 239).

“las líneas son los elementos constitutivos de las cosas y de los acontecimientos. Por ello, cada cosa tiene su geografía, su cartografía, su diagrama. Lo interesante de una persona son las líneas que la componen, o las líneas que ella compone, que toma prestadas o que crea.” (Deleuze, 1996, p.50).

Por lo tanto, podemos afirmar que los participantes en esta investigación como miembros de instituciones museísticas que son, están también atravesados por líneas molares de las mismas o las toman prestadas y es allí

“donde todo parece contable y previsto, tanto el principio y el final de un segmento, como el pasaje de uno a otro: primero la familia, luego la escuela, después el ejército, más tarde la fábrica y finalmente la jubilación. Se trata de una línea rígida, dura, estable, cuyos segmentos están bien delimitados.” (Antonelli, 2013, p.111)

de ser así, en sus narraciones pueden proyectar “prácticas de poder (que son) estructuras molares que nos constriñen” (Cruz-García, 2016, p. 90) puesto que “los poderes no se conforman con ser exteriores, sino que se introducen en cada uno de nosotros” (Deleuze, 1996: 6) y tal como nos advierte Foucault (2000) el poder no es un objeto ni un proceso o una fuerza; no se posee “ni se cede, ni se intercambia sino que se ejerce y sólo existe en acto” (p.28) puesto que

“No existe algo llamado Poder, con mayúscula o con minúscula o un poder que existiera globalmente, masivamente o en estado difuso, en forma concentrada o distribuida... El poder sólo existe cuando se lo traduce en

acción... Es un conjunto de acciones sobre posibles acciones.” (Dreyfus, 1990, p.71).

El poder a su vez crea territorio pues “el territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación fichada sobre sí misma. Él es un conjunto de representaciones las cuales van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos.” (Guattari y Rolnik, 1986: 323). A su vez, “El territorio crea el agenciamiento. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y la relación entre ambos; por eso el agenciamiento va más allá también del simple ‘comportamiento’” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 513). Y, por lo tanto, regresando a lo que nos advertía Tripp (1994) los relatos pueden llegar a ser discursos (territorios) que justifiquen a la institución mediante agenciamientos que funcionan como “elementos constitutivos del territorio” (Herner, 2009, p. 169). Para que los relatos no se acomoden institucionalmente, Tripp insta a los investigadores a situar los relatos en una coyuntura de verificación, concretamente “importa reflexionar en “por qué yo hago esto”” (Ibid.).

En nuestra investigación, dicho momento tiene lugar explícitamente en nuestro primer encuentro biográfico-narrativo durante la entrevista entre los participantes de los museos y la investigadora, y concretamente en la dimensión en la que esta se desarrolla en la fase de confrontación de la entrevista se circunscribe en nuestro caso ¿Por qué crees que ha pasado? ¿Qué significa lo que ha pasado? Como adaptación al ¿cómo llegue a ser de esta forma?” original del ciclo Smyth. Espacio que en la teorización de Deleuze y Guattari (2004) se situaría en la segunda línea que traspasa al individuo, una línea de segmentación flexible o molecular que “define un presente cuya forma es la de algo que ha pasado” (p. 200). La línea molecular estaría en consonancia con el ser consciente de los accidentes críticos de la investigación biográfico-narrativa.

Así en nuestro encuentro con M1.2, la investigadora insta al participante a que vaya más allá de la práctica institucional y media para que así sea, en este caso preguntándole:

*I: Como práctica, como arqueólogo, ¿cómo ha cambiado desde que publicas el diario de excavaciones?*

*P: Mi práctica de arqueólogo, no, no ha cambiado. La arqueología es un método, una técnica que está desarrollada. simplemente lo que hemos ha sido más visible para lo que es la sociedad. No tanto para el arqueólogo, bien es cierto que esto nos permite a veces estar as en contacto (...) ¿Qué es lo que ha cambiado? pues lo que ha cambiado es hacer un poco más visible lo que es este trabajo para la sociedad, para que vean lo que es el trabajo arqueológico diario. (...) Conocen la arqueología muchas veces a través de las plataformas. (...) Antes era eran piedras, estas cosas molestaban. (...) Había esa mentalidad, es un poco la cultura. Pero todo esto está muy superado, (...) pero normalmente se valora, año tras año el enorme esfuerzo. (...) Trabajamos con dinero público para la sociedad, estamos pagados por los impuestos de esos señores. No molestan, todo lo contrario. (...) No podemos cerrar los yacimientos a ellos. Cerrar la puerta y que no entren.*

**(R2.M1.2)**

Llegados a este punto, el individuo podría ser capaz de alcanzar la tercera línea que le traspasa, la línea de fuga o desterritorialización generada a partir del acontecimiento ocurrido en la línea molecular. En la línea de fuga “nada ha pasado (...) Y, sin embargo, todo ha cambiado” (p. 201). Según Ibarra y Bautista (2006),

“es la línea de fuga, es el elemento que abre, por decirlo de alguna manera, las determinaciones del ser. La línea de fuga es un acto de resistencia y de afirmación; esto es, como un escape ante el totalitarismo que los cuerpos gubernamentales aplican. Se trata de romper con la jerarquía desde los trasfondos del pensamiento hasta la máquina despótica del Estado. Una línea de fuga es una mutación dentro del mismo sistema; es convertirse en “otro” y; por lo tanto, abrirse a otras formas de vida.” (s.p).

Según González Montero (2014), hablar de líneas de fuga supondría que siempre hay “hay lugares, situaciones, hechos, experiencias, etc., por donde todo se escapa.” (Deleuze, 2007, p. 125). Pero en ningún caso y así lo advierten los autores del término la nominación debe inducir al error y equipararla a “huir” sino, que “busca huir” constituyéndose como “las herramientas que se utilizan para romper este discurso normalizador e institucional.” (Cruz García, 2014, p.90) y

“No es que preexistan, sino que se trazan, se componen y no se sabe de antemano lo que va a funcionar como línea de fuga, ni que va a venir a interceptarla. En la ruptura no sólo la materia del pasado se ha volatilizado, uno ha devenido imperceptible y una sociedad se define precisamente por esta línea de fuga, es un tiempo no pulsado, es pura intencionalidad, donde hay desterritorialización absoluta.” (Herner, 2009, p.163)

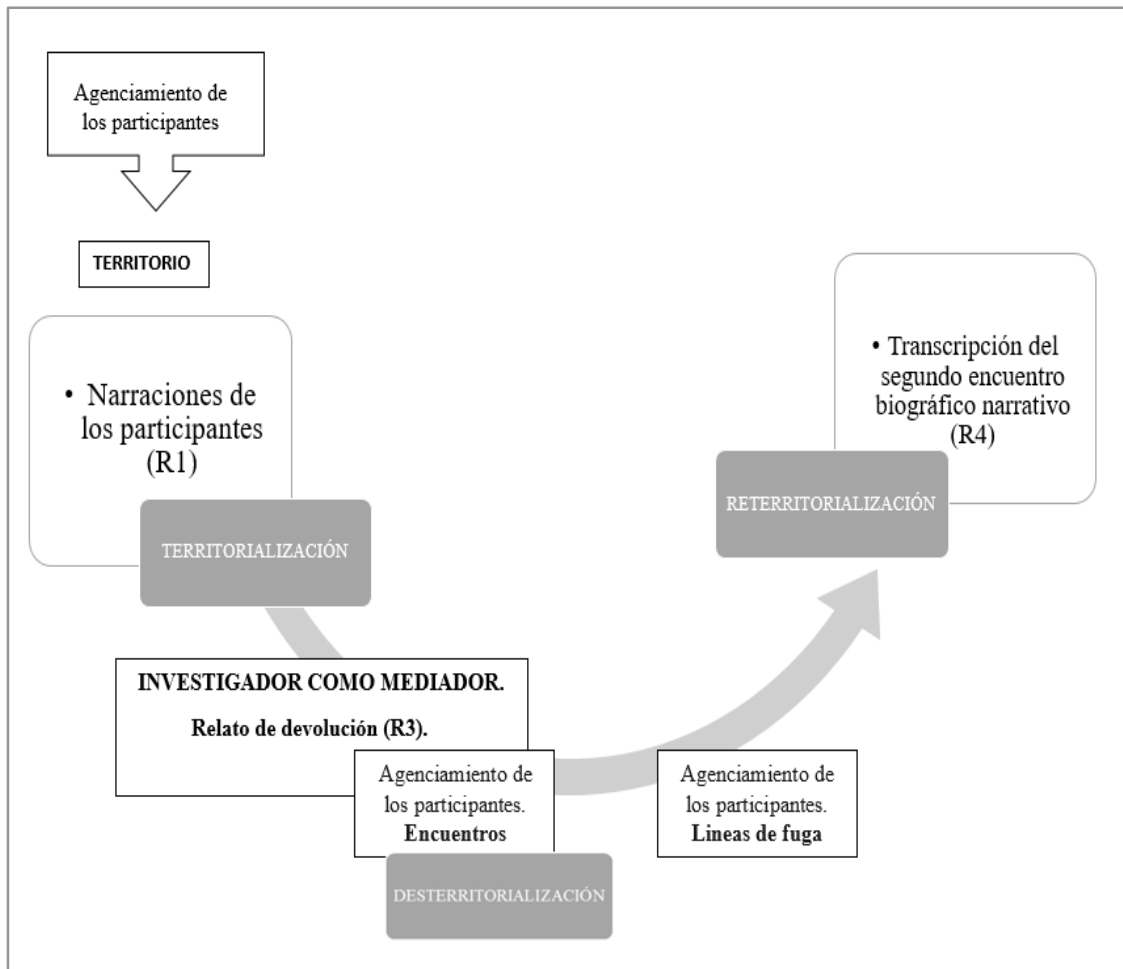
Trazar líneas de fuga implica destruir el territorio, un movimiento de desterritorialización, que se puede entender como que se abandona ese territorio, pero a la vez, se constituye en una reterritorialización y por tanto en un movimiento de construcción del territorio.

“El territorio se puede desterritorializar, esto es, abrirse, en líneas de fuga y así salir de su curso y se destruye. La especie humana está sumergida en un inmenso movimiento de desterritorialización, en el sentido de que sus territorios ‘originales’ se rompen ininterrumpidamente con la división social del trabajo, con la acción de los dioses universales que ultrapasan las tablas de la tribu y la etnia, con los sistemas maquínicos que llevan a atravesar, cada vez más rápidamente, las estratificaciones materiales y mentales.” (Guattari y Rolnik, 2006, p.323).

En estas desterritorializaciones debemos tener también presente que los agenciamientos “también van a operar en la desterritorialización, nuevos agenciamientos son necesarios, nuevos encuentros, nuevas funciones.” (Herner, 2009, p. 169).

De este modo y regresando a nuestra investigación, entonces nos planteamos que el territorio es la narración de los participantes, estos por medio de la acción de la investigadora, que les conciencia de los encuentros y las posibles líneas de fuga, consiguen desterritorializar ese territorio; pero “toda desterritorialización del pensamiento es siempre acompañada por una reterritorialización” (Herner, 2009, p.169).

A efectos empíricos del proceso metodológico que estamos llevando a cabo en esta tesis esto último se traduciría en la siguiente figura.



**Figura 36.** Movimientos y agenciamientos de los participantes en torno a las narraciones.

Fuente: Elaboración propia

Pero es que además y tal como veremos más adelante en el apartado sobre el relato de devolución donde el investigador se convierte en relator; estos movimientos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización son agenciados por ambas figuras: participantes e investigadores; puesto que el territorio de los relatos es ocupado por ambos, y mediante sus agenciamientos, el territorio

“puede desterritorializarse y al mismo tiempo, reterritorializarse. Pero también puede dar lugar a la generación de otro agenciamiento reterritorialización, desterritorialización... Esto es lo que define el

movimiento de cualquier agenciamiento y nos acerca a un modo singular de insistencia en lo vital, apostando a que las conexiones sean cada vez mínimas en organización y máximas en intensidad. El nuevo territorio es siempre productivo, es por esta razón que el mundo es un territorio que debe ser siempre territorializado, ocupado, reconstruido, habitado; una tensión que sólo puede satisfacer la intensidad de una acción creativa múltiple.” (Herner, 2009, p.170)

Los individuos siempre pensamos, hablamos y actuamos desde un agenciamiento que “es el movimiento por el cual se abandona el territorio. Es la operación de la línea de fuga” (Deleuze y Guattari, 2004:517).

Mediante este discurso, Deleuze y Guattari nos evidencian de nuevo igual que Lefevre que el territorio es una construcción social: ¿Acaso pensar en estos términos, no nos evoca el “dejar habitar” lefevriano que planteábamos en nuestra conceptualización del museo 2.0? puesto que

“La noción de territorio aquí es entendida en sentido muy amplio (...). Los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes y con flujos cósmicos. El territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido dentro del cual un sujeto se siente ‘una cosa’. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación fichada sobre sí misma. Él es un conjunto de representaciones las cuales van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos.” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 323)

El modelo conceptual de Deleuze y Guattari nos demanda más si cabe centrarnos en cada uno de los participantes y sus relatos particulares para visualizar: los encuentros y las líneas de fuga posibilitadores de “una revisión y transformación de su práctica profesional” que nos reclama el objetivo 4 de esta tesis.

Para ser conscientes de la envergadura de dicho plan cabe señalar que este análisis se llevará a cabo en los documentos transcritos de las entrevistas iniciales (R2) pero también

## **La investigación biográfico-narrativa**

en los documentos transcritos del relato surgido de la sesión de devolución de la entrevista inicial (R4). Instaurándose así, la práctica de la intertextualidad que era uno de los elementos donde se sustentaba la credibilidad de nuestra metodología: deconstruiremos relatos y crearemos otros de nuevos, en un ejercicio de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de las narraciones. Es evidente pues, como ya se expuso en otro momento de este documento que el análisis de datos en esta investigación empezó desde que se realizó la primera entrevista y se dilata hasta la redacción del relato final o historia de vida (R6).

A continuación, mostramos con diferentes ejemplos como la investigadora una vez una vez localiza un encuentro dentro del relato de uno de los miembros de los museos participantes, indaga si también ha existido una posible línea de fuga.



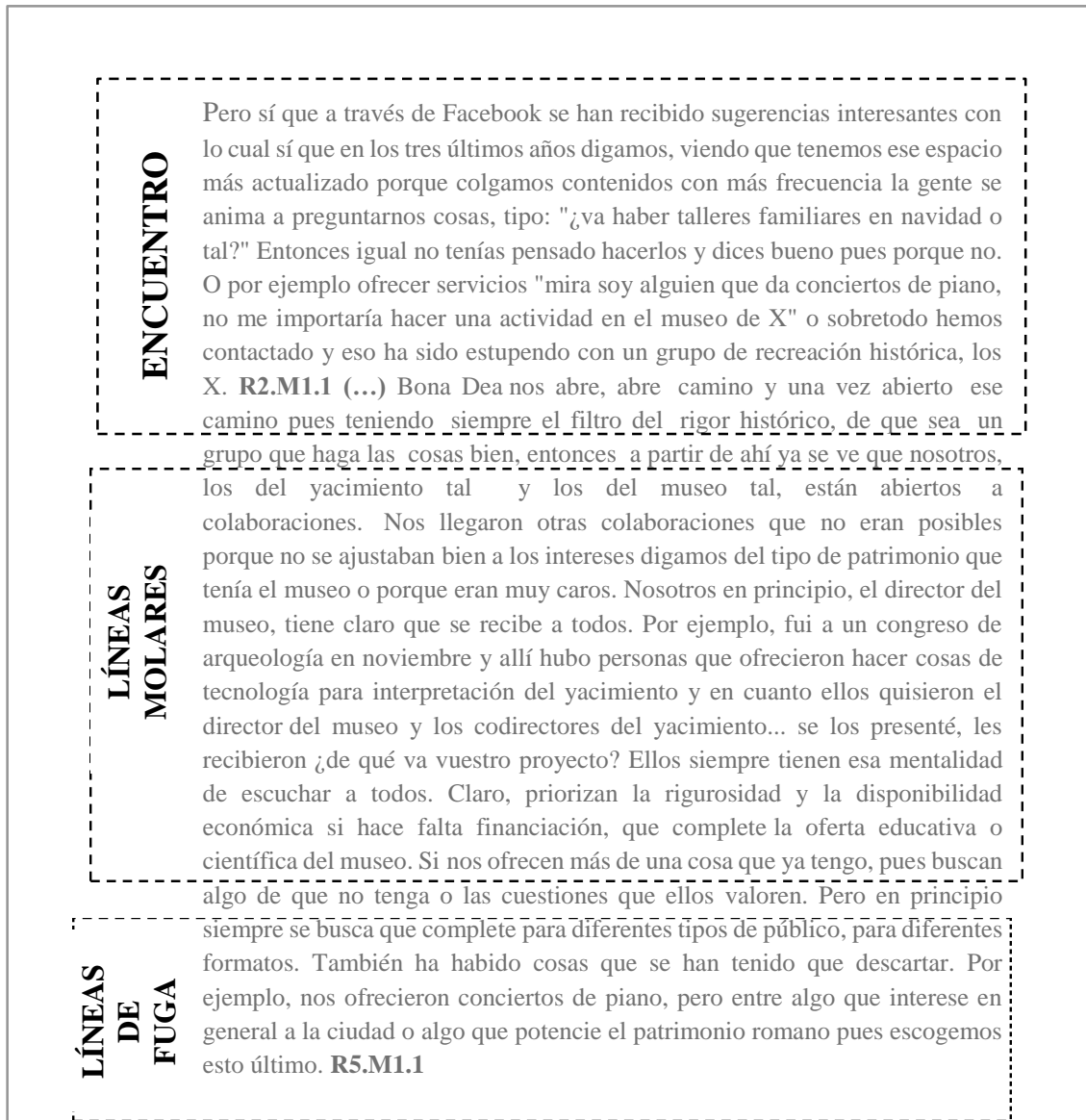


Figura 37. Ejemplo 1 de análisis narrativo: encuentro, línea molar y línea de fuga.

Fuente: Elaboración propia

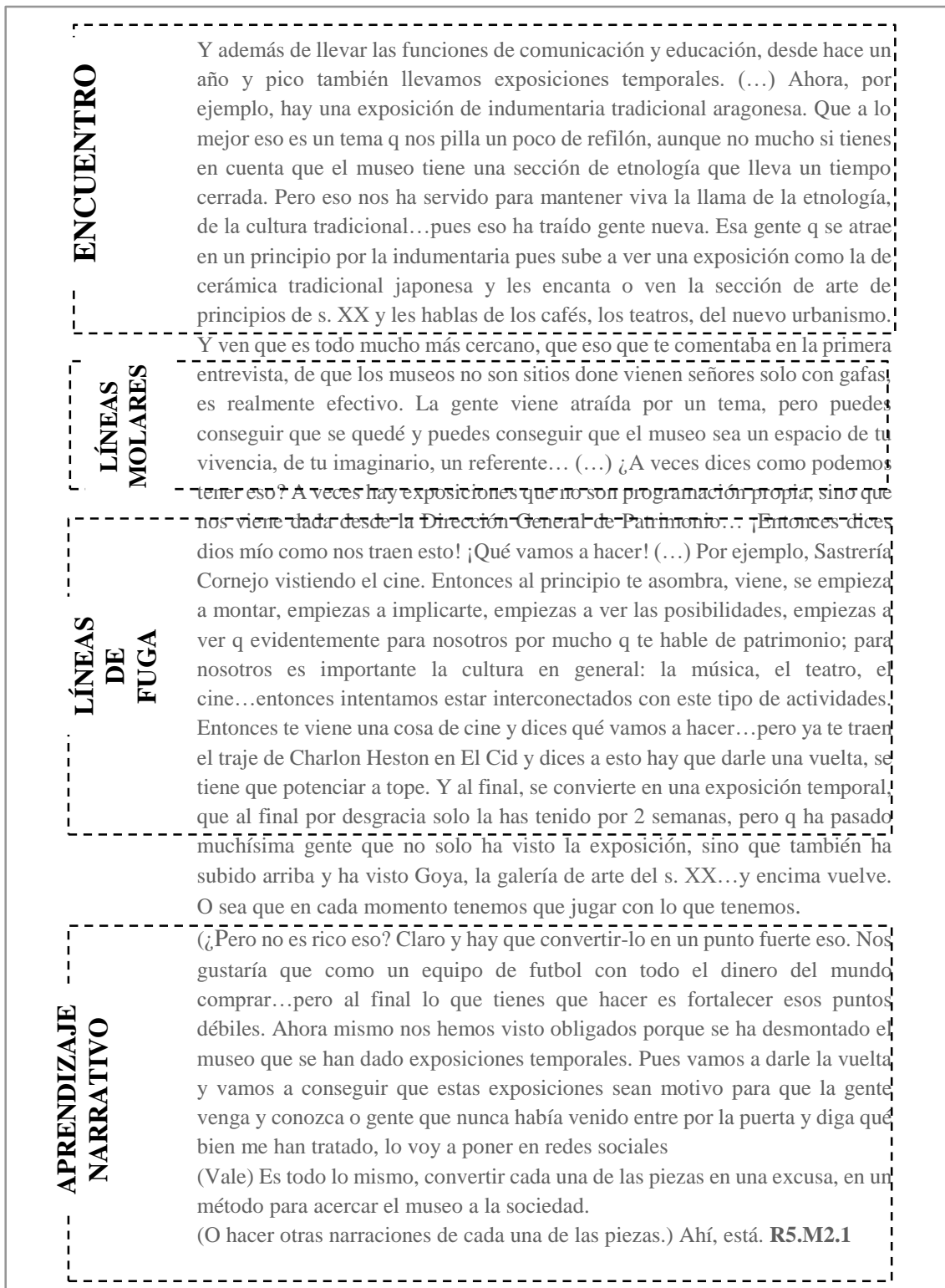


Figura 38. Ejemplo 2 de análisis narrativo: encuentro, línea molar y línea de fuga.

Fuente: Elaboración propia

Evidenciada la importancia de la voz única de cada participante puesto que esta será la que nos revelará las experiencias posibilitadoras para cumplir con la finalidad de la tesis, pasamos a continuación a desarrollar más detalladamente el modelo relacional centrado en la voz, que nos ha servido en nuestra investigación para enfatizar en cada una de las voces de nuestros participantes.

### 6.3.2.2 El modelo relacional centrado en la voz.

Igual como en otros momentos del proceso de investigación y tal como se ha explicitado a lo largo de este documento, el devenir de esta investigación siempre ha estado unido a los procesos de reflexividad de la investigadora mediados por su relato autobiográfico y que le han permitido prácticas autocríticas e introspectivas que le han facilitado la toma de decisiones metodológicas. El caso que nos compete ahora mismo sería un ejemplo de ello; puesto que cuando optamos que nuestra investigación en torno a la evaluación de los espacios 2.0 de los museos se desarrollaría metodológicamente mediante la investigación biográfico-narrativa, ya éramos conscientes de la importancia de lo biográfico y también de las voces que lo concretan, pero dicha particularidad no se convierte en necesidad y por tanto se concreta ya de una manera formal y explícita, hasta que se analizan los datos de la entrevista del segundo participante (R2M1.2). Esto significa que antes ya se había realizado el análisis de los datos de la entrevista del primer participante (R2M1.1). E incluso se había elaborado el documento de devolución del mismo (R3.M1.1) y había tenido lugar el segundo encuentro biográfico-narrativo con este participante.

Para contextualizar al lector, diremos que el caso de M1.1 responde al de aquellos relatores que en su relato eran ya conscientes de los encuentros posibilitadores: la narración de M1.1 señalaba unos hechos que le habían hecho reflexionar e incluso cambiar su práctica. A ello se le unió que el perfil profesional de M1.1 era parecido al de la investigadora. Por todo ello, la investigadora cuando hizo el análisis del relato oral transcrito (R2M1.1) no se percató de la individualidad del relator y señaló los episodios no como encuentros sino como voces disonantes pues seguía “enfascada” en la dimensión paradigmática del análisis de resultados y sin una necesidad real de un análisis

narrativo de los mismos. Y así lo explicitaba en esos momentos en su relato autobiográfico

Un primer ejemplo de ello es la decisión que he de tomar al hacer la devolución. Opto por centrarme en buscar las voces disonantes o aquellos aspectos que hacen único el relato de M1.1. Aunque me doy cuenta que en el suyo y en los otros 8 relatos de los que dispongo existen un conjunto de aspectos comunes que se repiten; estos los utilizaré a modo de contextualización de las narraciones, pero no como material prioritario para dar forma a mi devolución.

El motivo de esta elección metodológica responde a la esencia del concepto de relato, según Ricoeur (1983-1985) los relatos nos individualizan y nos definen frente a otros y en ese procedimiento de construcción y reconstrucción damos sentido a las acciones y vivencias dentro de nuestra existencia. Concretándolo dentro de una lógica singular que, apuesta por la singularidad de cada caso, premisa fundamental del enfoque biográfico. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

De este modo, el primer documento de devolución (R3M1.1) que elaboró la investigadora se ciñó en buscar las voces disonantes y explicitarlas al participante (P) en ese segundo encuentro biográfico-narrativo mediante fragmentos de la transcripción de la entrevista inicial (R2.M1.1) acompañados por enunciados meramente introductorios y enunciativos de la investigadora (I). A continuación, mostramos en el siguiente cuadro algunos ejemplos de ello.

### Tabla 12.

*Ejemplos del primer relato de devolución. (R3.M1.1)*

<p>I: <i>En la anterior entrevista me dijiste, afirmaste, me contaste...</i></p> <p>P: <i>“Hasta que luego evolucionando nos dimos cuenta que además de eso nosotros por nuestro natural teníamos algo que los grandes (museos) no tenían; que era el contacto directo con la comunidad.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Ha habido un incremento de visitas del museo que nosotros no podemos valorar si es porque realmente lo han conocido a través de Facebook. Pero sí que a través de Facebook se han recibido sugerencias interesantes.</i></p>
--

(...)

*El uso de las redes sociales por parte de los propios usuarios me ha hecho ver a mí que era positivo para perder ese barniz institucional que pusiera distancia (...) me han hecho ver que el tipo de comunicación debería ser otro.” (R2.M1.1)*

El fin de este segundo encuentro biográfico-narrativo era validar los datos de la entrevista inicial y a la vez, se buscaba alcanzar el objetivo 4 (O4): *Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para que les lleve a un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.* Y, además, en ese primer análisis de datos de la transcripción del segundo encuentro biográfico-narrativo con el primer participante (R4.M1.1), validamos su voz con el marco teórico de la metodología biográfico-narrativa. A continuación, mostramos un texto con un fragmento de mi RAI elaborado con voces de la transcripción de ese segundo encuentro (R4.M1.1), del participante (P) y la investigadora (I); y se contextualizan las mismas dentro del marco teórico de nuestra metodología.

Una vez confeccionado el marco teórico metodológico de la investigación, tengo la necesidad de validarlo con las voces de los participantes. Mientras confeccionaba el mismo, muchas de las alusiones que la teoría hace al proceso de recogida de datos y su análisis me evocaban al proceso que yo misma estaba llevando a cabo. De este modo: “P: *Y te ayuda a comprenderte a ti mismo, yo hasta que en la primera entrevista no me hiciste trazar como habían surgido nuestra web y redes, me había olvidado. Me había olvidado: Por qué empezamos a hacer el Facebook, por qué empezamos a apuntar esto, por qué decidimos... intentaba hacer ese recuerdo cronológico y no podía...*

I: *¿Pero lo necesitabas?*

P: *Recordarlo me ayudo a teorizar, verme desde una perspectiva científica. Hasta entonces lo había hecho, pero no me había parado a pensar si había un patrón de comportamiento, si había unas guías, si había... no me había parado a pensar...”*

Y observo que M1.1 se refiere a los términos de **temporalidad, secuencialidad y relacionalidad que configuran a toda experiencia (Clandinin y Rosiek, 2007)** que se narra dentro de un **acto dialógico de comprensión y conocimiento**

(Goodson et al., 2017, Clandinin y Rosiek, 2007; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.150): “P: *Dentro de la vorágine que estamos viviendo, sentarse a reflexionar sobre este espacio concreto y teniendo el espejo de alguien que te devuelve las cuestiones...*

I: *¿Pero hacéis encuentros entorno a la página como interactuar, como gestionarla...?*

P: *Sí, pero sabes lo qué pasa. Que cuando lo hacemos nosotros, todos tenemos el mismo perfil y todos pensamos lo mismo. Cuando lo explicas a otros y estos tienen otros perfiles, te haces más cuestiones. Me cuestiono más cuando hablo contigo que cuando hablo con mis compañeros. Porque tú tienes una visión totalmente diferente, tú tienes otra formación, lo ves desde otra perspectiva, conoces otros casos distintos a los que estamos envueltos nosotros...Pienso que ese es un valor muy bueno de la devolución.”* En el caso de esta investigación los dos encuentros biográfico-narrativos entre cada uno de los participantes y yo misma, que permiten una **contextualización del relato para una comprensión singular y una comprensión más amplia** (Goodson et al., 2017; Hernández, 2016; Bolívar 2014):

“P: *Haber reflexionado sobre la cuestión del ruido, me hace que no tenga tanta envidia a los grandes museos. Como comunidad pequeña me puedo manejar mejor, no tengo a los políticos de una ciudad preguntándome por qué hago esto o por qué no, no tengo que censurar comentarios... hay problemas que no tengo porque no soy tú y hay cosas que puedo hacer porque no soy tú. Ayuda a comprender a otros que están haciendo lo mismo que tú en otro contexto (...) Y te ayuda a comprenderte a ti mismo.*

P: *La problemática que tienen otros museos con otras características, yo no la había valorado. (...) ellos no se atreven a dejarlo abierto. Yo sí porque tengo 1800 seguidores, pero si tuviera 1.000.000 como El Prado... (...).”* Y que posibilitan el **aprendizaje narrativo de quien “se cuenta”** (Goodson et al., 2017; Bolívar, 2014):

“P: *Nunca me había sentado a pensar en las diferentes tipologías de actividad de educomunicación que hacíamos en los museos, estableciendo 3 perfiles diferentes: el equivalente a la clase magistral, el equivalente a la clase más participativa pero que no te aporta gran cosa y el de reflexión. Y esto responde también a tres perfiles de público diferentes. No lo había sistematizado hasta ahora.*

I: Pero ya en la primera entrevista me dijiste “Antes de 2012 dábamos clases magistrales, pero a partir de 2012 hemos sido más humanos y hemos dejado de dar clases magistrales.

P: sí, es verdad. Pero hasta ahora yo sabía lo que había hecho yo, pero no era consciente hasta justo hace un momento que hemos visto esta página web (...) plantear educación en la red a mí me resultaba difícil. Pero haber leído más sobre educación en la red, sobre procesos no formales y el haber percibido conmigo misma, al hablar contigo, que no todo eran frustraciones, sino que era muy interesante cuando tú me decías “¡esto es muy interesante!”. Pues sí es verdad, y ayuda a focalizarte en lo positivo porque a veces es tan grande la frustración de esas raíces del rizoma que tú has lanzado con tanta ilusión que a veces no te fijas que otras que has lanzado han dado lugar a verdaderos cambios.” E incluso alcanzan, **cuotas de emancipación (Bassi, 2014, p.150)**: “P: La devolución te permite mirar las cosas desde otro punto de vista, enfrentarte a lo mismo desde otro punto de vista.

I: Ok...

P: Ver si otra manera es posible (...) No me había parado a pensar... mira lo del rizoma...empezamos por aquí y después hubo esta colaboración y seguimos... ahora entiendo ese modelo rizoma y eso me ayuda a tener perspectiva histórica sobre yo misma y sobre nuestra página; y me ha llevado a teorizarlo y teorizarlo me ha llevado a comprender el ciberrizoma y por lo tanto a tener mucha menos ansiedad. Antes cuando lanzábamos una vía de comunicación y no había esa participación resultaba muy frustrante. Ahora hemos aceptado que las cosas fluyen, por ejemplo, que la cuestión es abrir pasos y dentro de esa cultura de colaboración no decides tú cual es el siguiente paso; sino que la propia participación te marca cual es el siguiente paso. En nuestro caso lo de los grupos de recreación ha surgido porque ese era el siguiente paso a tomar. No porque nosotros lo tuviéramos proyectado. (...)

I: Contárselo al otro...

P: Exacto (...) ¿Por qué solo me fijo en lo que ha sido frustrante en vez de lo exitoso? Esa mirada al espejo crítico que antes decías te hace valorar lo positivo. Cuando tú me dices “¡eso está muy bien!”. Siempre estás pensando en lo que no salió, en como lo cambiarías para que saliera.” Y cuando el quien narra se lo

“permite” y es consciente del proceso puede iniciar un cambio en su práctica que puede llevarle a la **transformación social (Zeichner, 2010)**: “P: Pero eso es una evolución que hemos tenido por verlo con perspectiva y eso lo da haber tenido tiempo de sentarse y reflexionar que muchas veces no lo tienes.

I: Por tanto, para ti relatar ha supuesto un espacio de reflexión...

P: sí y esa reflexión ha supuesto para mí aceptar como es el modelo de generación de conocimiento, de colaboración multidireccional de la red y que se resume en ese modelo teórico de rizoma, ciberrizoma y en la práctica es que tú lanzas una cosa y a ver cómo sale y si no sale no pasa nada porque a veces sale una cosa que cuando sale es fantástico y que otro me pueda decir eso está muy bien...porque cuando nos juntamos nosotros es siempre para lo negativo. (...)”. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Cabe añadir que este proceso donde relacionamos marco teórico con las voces del participante, no se llevó a cabo con ninguno de los siguientes relatores; quizás en esos primeros momentos era una necesidad para la investigadora para legitimar la metodología de investigación puesto que tal como se explica en su relato

Por razones prácticas, el marco empírico de la tesis se llevó a cabo anteriormente a la elaboración del marco teórico del estado de la cuestión. De una manera simultánea al desarrollo de las primeras entrevistas, se iba confeccionando el marco teórico de la metodología biográfico-narrativa que utilizaríamos en la tesis. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Pero cuando se toma el relato oral transcrito del segundo participante (R2M1.2), para pasar a su análisis. Surgen dos consideraciones que cambian el rumbo del proceder analítico de esta investigación:

1. Por un lado, surge la necesidad de evidenciar que, aunque el relator forma parte también de los servicios educativos y creó y gestiona los espacios sociales virtuales del museo tiene un perfil personal/ académico singular; y, por tanto, en la reconstrucción del relato a devolver eso debe ser uno de los componentes que debe primar. Primero porque así lo exige el modo narrativo y segundo, porque las



peculiaridades del perfil de M1.2, hacen que se creen unas situaciones diferentes a las que acontecían en el relato del primer participante ya analizado. Recordemos que ambos participantes (M1.1 y M2.2) pertenecen a un mismo museo, en sus relatos es cierto que ambos narran las particularidades del museo, pero lo cierto es que lo que hace único cada relato es las particularidades del narrador en sí. ¿Qué nos llevó hacía aquí?

Después de la devolución a M1.1 inicio el análisis a la entrevista transcrita de M1.2. La consigna tal como había hecho con anterioridad con el caso del primer participante es centrarme en las voces disonantes del relato. Pero me doy cuenta que en la relectura y en mi acción de acotar datos para elaborar el documento y relatarlo con mi voz se me evidencia una nueva circunstancia: tengo ante mí un arqueólogo, que relata unos hechos como tal y le da sentido a toda su narración mediante esta “identidad”. Me urge la necesidad de empezar a relatar una devolución que tenga esto presente y dejo atrás mi intento de enlazar y crear el relato de devolución con las voces disonantes de M1.2. Realmente, haciendo eso estaría de nuevo aplicando un programa. Soy consciente pues que este nuevo giro metodológico me lo da la voz del participante. M1.2, aunque profesor universitario e investigador, tiene en su día a día una práctica arqueológica muy presente en su relato. En el caso de M1.1, aunque entre ella y yo haya diferencias de disciplinas, ambas nos movemos en un contexto docente y de investigación. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

2. Y, en segundo lugar, durante el análisis de las entrevistas transcritas, nos damos cuenta que algunos de nuestros relatores no son conscientes de la importancia de los encuentros posibilitadores y mucho menos de las líneas de fuga que estos pueden comportar; y esto nos hace considerar y así lo legitima la literatura (Bolívar, 2001, p.173) como ya expusimos anteriormente, que como investigadores debemos/podemos explicitar dichos encuentros y a la vez, inducir a una práctica reflexiva crítica conjuntamente con el participante. Para ello y tal como ya constatamos en el apartado de técnicas complementarias para la recogida de datos, ideamos para esta circunstancia una estratégica metodológica, el Mapa

de vida o biograma, que confeccionamos como investigadores con la voz de los relatores y que integramos en el documento de devolución de las entrevistas (R3).

Ambas consideraciones nos llevan a un nuevo posicionamiento metodológico que nos advierte de nuevo de la importancia de la voz de nuestros participantes

En esta segunda devolución me doy cuenta que al tener marco teórico más amplio los planteamientos son otros, quizás ya hay un intento a dar un salto hacia la propuesta de análisis relacional centrado en la voz. Y, salvaguardando el carácter narrativo eso hace que me centre en la singularidad del narrador y sus mundos vividos. A diferencia de la anterior devolución donde busqué más la singularidad del relato como miembro de un museo concreto del que formaba parte la narradora que en las singularidades que per se tenía ella y me hacía explícitas cuando se relataba. Eso me hace pensar que fijarme en este modo de análisis, me invita a ver 9 relatores, antes eran 5 museos con 9 relatos. Cada relator con unas singularidades y con una historia única narrada, aunque todos los relatores tengan un contexto museístico parecido y muchas de las partes de su relato se entrelacen. Simultáneo a ello, tal como propone Atkinson (1997), también he seguido teniendo presente el análisis de datos más estructural que partía de un enfoque paradigmático que fragmentó los relatos (Sparkes, 2015) en una primera categorización que surgió de cada una de las entrevistas. Y que a su modo me ha dejado ver las voces disonantes que no son otra cosa que las singularidades; esos trozos del relato que quedaban en una categoría “sin nombre” y que acabaron constituyéndose en lo importante.

### **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Como se constata en este fragmento del relato de la investigadora, la revisión bibliográfica, nos lleva a ponerle nombre a lo que está pasando en el campo empírico del análisis de datos. Moriña (2016, p.77) citando a Mauthner y Doucet (1998) nos acerca a una alternativa al análisis paradigmático de datos muy presente en investigaciones de carácter feminista, el análisis relacional centrado en la voz (Voice Centred Relational Model), que se concreta en cuatro etapas de análisis o lectura del relato:

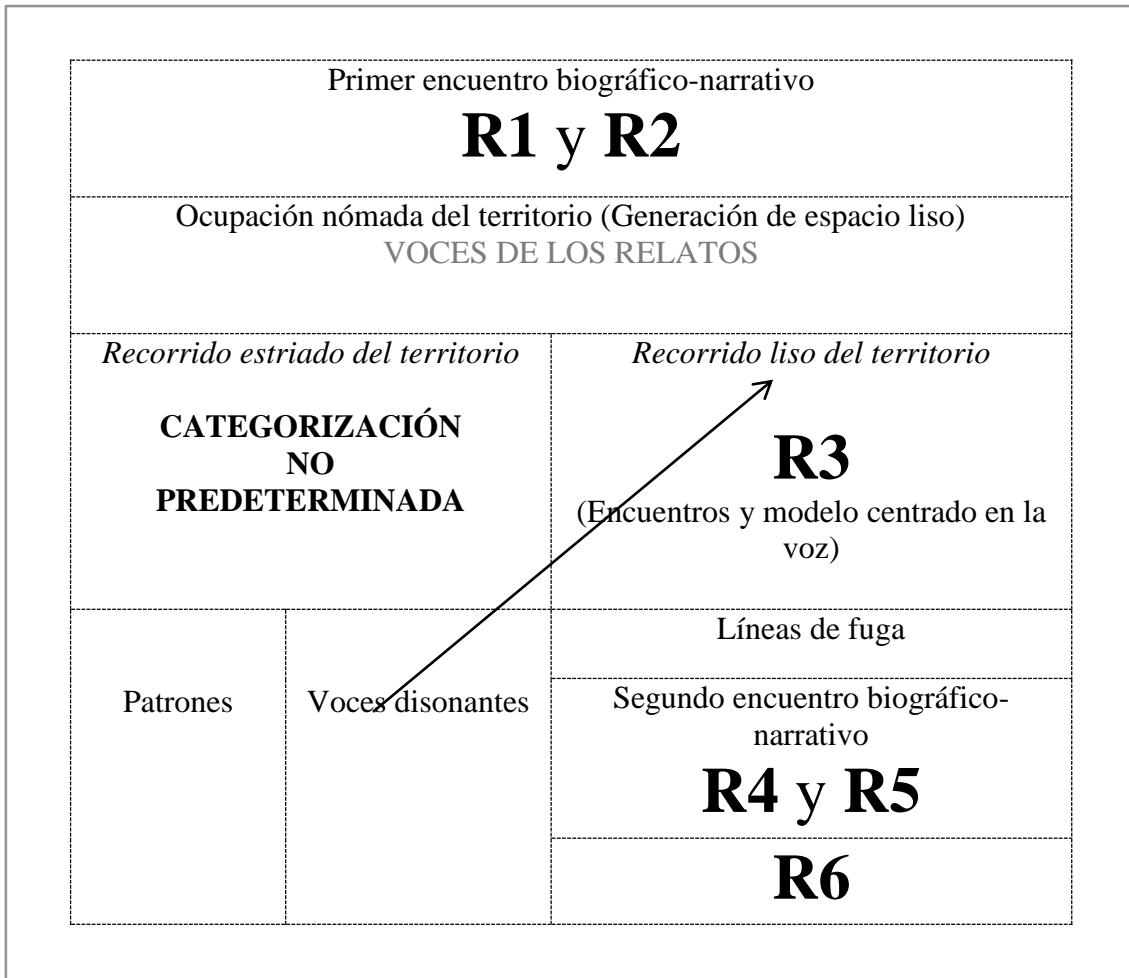
1.- La historia y quién está contando qué historia,

- 2.- ¿Cómo el narrador se presenta a sí mismo en la narración?,
- 3.- ¿Cómo el narrador cuenta qué tipo de relaciones se establecen con otros y las consecuencias de estas?
- Y, 4.- ¿En qué contexto social y cultural está situado el narrador?

Este modelo de análisis encuentra su razón de ser en la llamada ontología relacional, cuyo precursor Winnicott (1992), entendía que el individuo no es algo dado, sino que se “llega a ser” individuo mediante vínculos que establecemos; otros autores como Ingold (2011) se refieren al “estando-vivo” que se concreta en dinámicas de relación entre los individuos y las cosas, los seres, los entornos, los ambientes del mundo a las que este autor denomina “trenzadas de vida”: “los seres no ocupan el mundo, sino que lo habitan, y al ir entrelazando sus propios caminos a través de la malla contribuyen al tejido en constante evolución.” (Ibid., p.71). ¿A caso entender así al individuo desde un modelo relacional no explicaría por qué el perfil del segundo participante (arqueólogo) nos evidenció una enmienda en nuestra metodología? Finalmente, cabe señalar que ya propugnamos por un modelo relacional, cuando en el apartado sobre validez de la metodología biográfico-narrativa proponíamos en un intento de huir de las polaridades (objetivo-subjetivo, individuo-estructura, particular-general, biografía-historia...) (Dosse, 2007, p.213-215) articular lo biográfico en un marco que ligara las trayectorias de los individuos biografiados a las dinámicas estructurales que los rodean; y ya entonces hablábamos mediante una imagen adaptada a nuestra investigación de: “comprender la persona”, “comprender otras personas” y comprender el entorno”. (Bolívar, 2001, p.126).

Llegados a este punto del proceso de investigación, y aunque la literatura nos lo advirtiera, ya no cabe duda alguna que es necesaria e ineludible la escucha de las voces de nuestros participantes para la toma de decisiones metodológicas tal como nos lo muestra una y otra vez el relato autobiográfico de la investigadora.

Conscientes de ello y ya planteadas las cuestiones que insta visibilizar en nuestro tratamiento de datos: encuentros y líneas de fuga mediados por un modelo relacional centrado en la voz; pasamos a continuación a exponer cual será el medio de concreción de ello: el relato de devolución.



**Figura 39.** Análisis narrativo de los datos desde la intertextualidad y la ocupación del territorio.

Fuente: Elaboración propia.

### 6.3.2.3 El documento de devolución: El investigador como relator.

Iniciamos la exposición de este momento del proceso de investigación en el apartado sobre nuestra propuesta metodológica y concretamente en el segundo punto sobre las técnicas de recogida de datos en nuestra investigación: Devolución de la entrevista. Y tal como ya informábamos al lector de esta tesis, en esa ocasión decidimos reflejar la dimensión más procesual de la misma como:

## La investigación biográfico-narrativa

- Instrumento de recogida e interpretación de los datos posterior a la transcripción de la entrevista inicial.
- Segundo encuentro biográfico-narrativo de la investigación, entre participantes e investigadora.
- Posicionamiento ético del investigador que consciente de su poder colonizador del relato lo devuelve a los relatores esos primeros datos resignificados.

Ligado a esto último, también anunciábamos a nuestros lectores que en este momento de la investigación había una solapación de fases; así pues, la devolución de la entrevista inicial suponía una nueva oportunidad de recoger más datos; pero a la vez, se constituía en una dimensión de análisis de datos en tanto en cuanto el investigador devolvía los primeros datos surgidos de la entrevista inicial mediante una narración que el mismo elaboraba. A partir de ahora y en este apartado, la devolución de la entrevista pasará a designarse como relato de devolución en cuanto se trata de un texto escrito por el investigador, y se configurará como el tercer relato (R3) dentro de la estructura de construcción de relatos de esta investigación. Realmente, en este apartado que estamos desarrollando podemos afirmar que en ningún caso pretendemos aportar nuevos datos a la investigación, sino que nuestra pretensión es configurarlo a modo de “coche escoba” con tres propósitos:

- Evidenciar esos aspectos más relevantes que se refieren al relato de devolución que ya se han ido nombrando a lo largo del texto.
- Contextualizar mediante ejemplos con datos propios la elaboración del relato de devolución.
- E introducir la fase final de esta investigación: la historia de vida. Relato final de la investigación escrito también por el investigador.

Pero sobretodo, este apartado queremos que sirva para evidenciar y desarrollar una coyuntura que hace única esta investigación biográfico-narrativa y que se merece de nuestra especial atención: la identidad de relato del documento de devolución que

constituye a la investigadora como una relatora más en el proceso de construcción intertextual de esta investigación. Esto podemos afirmarlo porque la mayoría de la literatura revisada nos muestra:

- Primeramente, que este privilegio de convertirse en relator, solo lo alcanza el investigador cuando elabora el documento final de la historia de vida;
- y en segundo lugar, que en otros procesos de investigación revisados aunque el momento de la devolución de las entrevistas iniciales no se aparta del análisis narrativo de datos y nos brindan estrategias de negociación y feedback continuo (Moriña, 2016, p.82), ciclos de entrevistas para conseguir una profundización sucesiva (Kelchtermans, 1994 citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 287), entrevistas de validación, puntualización y confrontación, o incluso, grupos de discusión para alcanzar una validez consensuada;

en ningún momento constituyen al investigador como relator como en nuestro caso. Pero si entendemos la investigación como proceso social (Hammersley y Atkinson, 1994), entendiendo que “la sociedad está constituida por una corriente incesante de gente que actúa, ensamblando sus líneas separadas de actividad” (Plummer, 1990, p. 131), también debería existir esa acción conjunta entre participantes e investigador, es más “necesitamos, hallar modos de escribir que descubran el andamio y las fases de su construcción.” (Measor y Sikes, 2004, p.273). Creemos que, en esta investigación, esto se ha conseguido mediante la elaboración del relato de devolución que a la vez consigue un

“cambio en la naturaleza de la colaboración: el profesor o profesora (en nuestro caso los miembros de los museos) pasa a ser menos un narrador y más un investigador; el investigador es más alguien que escucha o invita a la narración para implicarse activamente en la construcción textual y contextual.” (Goodson, 2004, p. 308)

permite un modelo colaborativo que nos ha ayudado a subsanar dilemas éticos y metodológicos como ya hemos mostrado a lo largo del texto de esta tesis. Pero, además, convertir al investigador en escritor del relato ya en este momento del proceso, sin esperar a la confección del documento final de historia de vida, nos invita a pensar en las autorías recíprocas (Timm, 2014, p.174) pero no en el modo usual de coautoría en investigación biográfico-narrativa, donde el relator narra unos hechos y el investigador los escucha y escribe en el documento final; sino en el sentido de que ese documento de devolución también dirá algo del investigador en cuanto ha sido relator en el proceso elaborando el relato de devolución (R3) pues

“Se trata de la correspondencia entre lo que escribo y el significado de lo dicho por quién está haciendo la narrativa de sí para mí. Esta ansiedad parece aumentar cuando nos damos cuenta de que nuestra forma de cuestionar los significados y significaciones que se nos presentan en la narración, también estamos diciendo de nosotros mismos: ¿eso que hago corresponde a mí mismo? Al decirle al otro, yo también digo un poco sobre mí. Me muestro con las palabras que elegí para presentar la narración de sí que de él escuché. Hablo de mí por la forma como presento la construcción de mis registros y escritos, por las elecciones que hago de aquello que me imagino que debe ser preservado y comunicado de su narrativa. Son elecciones que reflejan inexorablemente quien las hace.” (Timm, 2012, p.180).

Todo ello es fruto de un doble proceso buscado por mi parte: de comprensión y de comunicación. Puesto que primero opta por aplicar al texto transcrito de la entrevista (R2) un

“proceso de lectura, o más bien, en la mirada, en la escucha, en la interpretación del lector (investigador), donde nuestros relatos tomarían sentido (...) estar atentos a los ecos que la lectura produce (...) que permiten abrir nuevas temáticas y cuestiones ampliando así el proceso de indagación más allá de un texto que se da por acabado.” (Hernández y Rifà; 2011, p.64)

Y seguidamente, con un propósito de comunicación, la investigadora elabora en el caso de nuestra investigación una nueva narración concretada en el relato de devolución (R3) que, en el segundo encuentro biográfico-narrativo entre participantes e investigadora, nos ayudará a “leer y comentar, leer y encontrarse para hablar del texto, para preguntarse, para releerse, para explicar lo que quisimos decir, para sorprendernos con una interpretación (...) y que los textos de otros nos ayudaran a dar sentido a los nuestros. “(Ibid.). Mostrándonos todo ello el carácter evocativo de la autobiografía (Denzin, 1997; Spry, 2001): “un relato que da lugar a la construcción de un diálogo entre narrador y lector.” (Hernández y Rifà; 2011, p. 67) y que en nuestro caso se concretará en la transcripción del segundo momento biográfico-narrativo (R4); hecho que nos hace hablar de metaanálisis (Ibid.): “el texto que creamos (...) tiene en sí mismo, una identidad y un lugar propio en la investigación.” (p.68). La entidad y trascendencia que esto último tiene en nuestra investigación, exactamente en el análisis de datos, nos obliga a regresar al marco conceptual de Deleuze y Guattari (2004) que justifica al mismo ¿A caso que la investigadora escriba un relato con los datos de las transcripciones no supone un acto de desterritorialización? Puesto que, según estos autores, “un campo social está constantemente animado por todo tipo de movimientos de descodificación y de desterritorialización (...). No son contradicciones, son fugas.” (p.224). Por tanto, con el segundo encuentro biográfico-narrativo entre participantes y la investigadora, esta última con la lectura del relato de devolución (R3) estaría desterritorializando (descodificando) los datos de la narración de los miembros de los museos e induciéndoles a trazar líneas de fugas que les permitirían a los participantes constituir un nuevo relato (R4) que el pensamiento deleuziano-guattariano denominaría como reterritorialización.

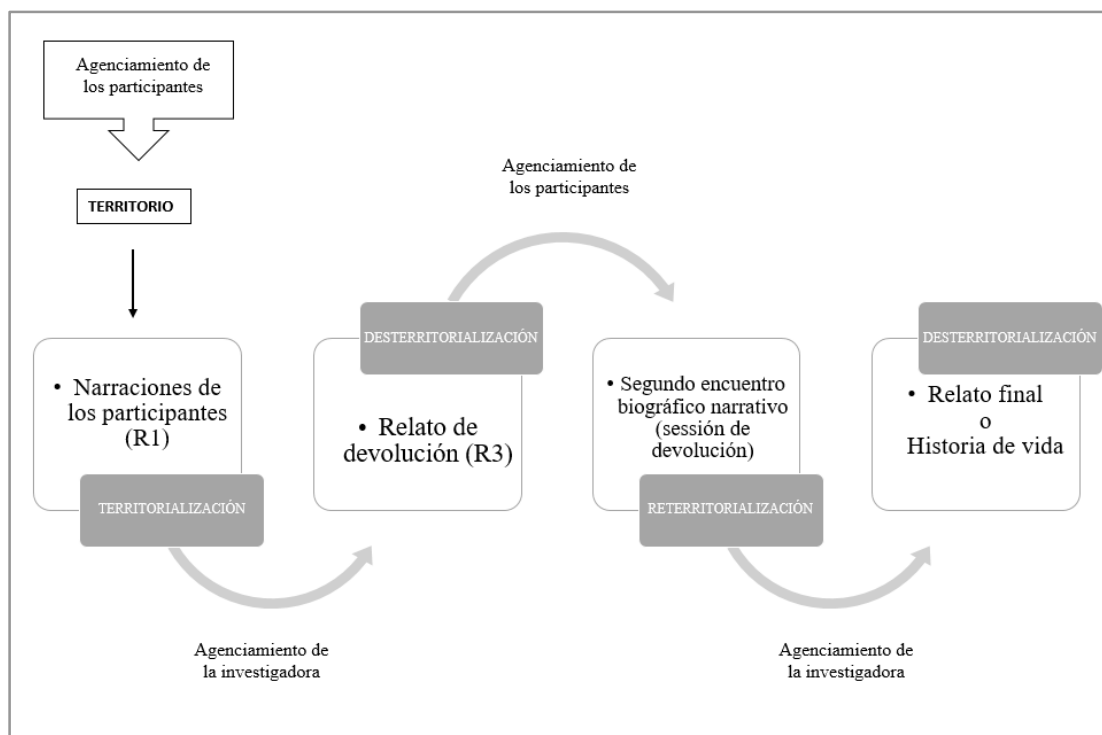
“instalarse en un estrato, experimentar las posibilidades que nos ofrece, buscar en él un lugar favorable, los eventuales movimientos de desterritorialización, las posibles líneas de fuga, experimentarlas, asegurar aquí y allá conjunciones de flujo, intentar segmento por segmento continuos de intensidades, tener siempre un pequeño fragmento de una nueva tierra.” (Deleuze y Guattari, 2004, p.165-166)

En el modelo de investigación biográfico-narrativa entendemos, que la investigación como proceso social de interacciones entre individuos de una sociedad es a “la



territorialización, la desterritorialización y la reterritorialización como procesos concomitantes, fundamentales para comprender las prácticas humanas.” (Herner, 2009, p.161).

Por tanto, en el territorio de los datos, y tal como ya habíamos señalado anteriormente, no solo serán los participantes de la investigación quienes protagonizarán la práctica de la intertextualidad sino que la investigadora al elaborar el relato de devolución (R3) y leerlo a los participantes en el segundo encuentro biográfico-narrativo, se convierte automáticamente en relatora y por tanto, con ese agenciamiento ya no solo analiza los datos e insta e induce a los participantes a que sean conscientes de su práctica (encuentros) y puedan transformarla (líneas de fuga) sino que es partícipe también de la práctica intertextual pues según Deleuze y Guattari “los agenciamientos funcionaban como elementos constitutivos del territorio, ellos también van a operar en la desterritorialización, nuevos agenciamientos son necesarios, nuevos encuentros, nuevas funciones.” (Herner, 2009, p.169).



**Figura 40.** Movimientos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización en torno a las narraciones.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, exponemos un ejemplo de ello con datos de la misma investigación que parten del documento de devolución (R3) que contenía citas de la transcripción del primer encuentro biográfico-narrativo (R2) y que la investigadora lee al participante (M2.1) durante el segundo encuentro biográfico-narrativo (R4) que una vez transcrito por la investigadora (R5) pasa a ser analizado y señalados los encuentros y líneas de fuga que se concretaran en un nuevo relato elaborado por la investigadora (R6) que puede favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes y un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional

**Tabla 13.**

*Ejemplo de movimientos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de los relatos de M2.1*

	<b>Movimientos en torno las narraciones</b>	<b>Fragmentos transcritos de los relatos</b>
<b>R3</b>	Segundo encuentro biográfico-narrativo (R4): Lectura del relato de devolución (R3) por parte de la investigadora al participante.	En su relato aparecen los espacios virtuales como posibilitadores de transformar al museo, ya sea desde un plano más divulgativo <i>“Ya no solo para la gente que es potencial visitante, sino toda la gente que hoy en día se mueva en redes sociales tenga una referencia y una visión del museo de X más moderna y más adecuada de lo que hace el museo y cuáles son sus funciones y sus actividades”</i> (...) la participación, y que en el relato se concreta como el modus operandi del museo <i>“no tenemos una persona que se dedique exclusivamente a gestionar ni esta red ni las redes sociales en concreto”, “Lo hacemos desde el área de comunicación y hay por turnos los conservadores de museo se hace un tándem de un conservador con una de las personas de comunicación para hacer reuniones para revisar los problemas, para hacer los cambios que se van sugiriendo. Se trabaja en equipo.”</i>
	Agenciamiento del participante: escucha lo relatado por la investigadora y contesta	<b>M2.1:</b> <i>Esto fue en su momento.</i> <b>I:</b> <i>¿Qué ha pasado ahora?</i> <b>M2.1:</b> <i>Ahora se ha abandonado el sistema, sobretodo, para la web. Para los contenidos de rrss, si les hechas un vistazo veras que son como el día y la noche. No tienen nada que ver. Son dos sistemas distintos.</i> <b>I:</b> <i>¿También sois dos personas distintas?</i> <b>M2.1:</b> <i>Muy distintas, muy distintas. Y la web además con los cambios, al principio éramos 4</i>

## La investigación biográfico-narrativa

		<p><i>personas ahora somos 2. Y además de llevar las funciones de comunicación y educación, desde hace un año y pico también llevamos exposiciones temporales. Entonces estamos bastante achuchadas.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>Ahora toda esta vertiente de las actividades y eventos se nos ha quedado a desmano. Estamos volcados en las exposiciones temporales que es lo que tiene ahora mismo el efecto llamada y en la reordenación de la propia colección, pues se desmanteló no hace mucho. Es ir poniendo la atención en exposiciones temporales y reordenación de colecciones.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>Ahora, por ejemplo, hay una exposición de indumentaria tradicional aragonesa. Que a lo mejor eso es un tema q nos pilla un poco de refilón, aunque no mucho si tienes en cuenta que el museo tiene una sección de etnología que lleva un tiempo cerrada. Pero eso nos ha servido para mantener viva la llama de la etnología, de la cultura tradicional...pues eso ha traído gente nueva. Esa gente q se atrae en un principio por la indumentaria pues sube a ver una exposición como la de cerámica tradicional japonesa y les encanta o ven la sección de arte de principios de s. XX y les hablas de los cafés, los teatros, del nuevo urbanismo. Y ven que es todo mucho más cercano, que eso que te comentaba en la primera entrevista, que los museos no son sitios done vienen señores solo con gafas, es realmente efectivo. La gente viene atraída por un tema, pero puedes conseguir que se quedé y puedes conseguir que el museo sea un espacio de su vivencia, de su imaginario, un referente...</i></p> <p><i>(..)</i></p>
<b>Análisis R5</b>	Agenciamiento de la investigadora: 1.-La investigadora señala un encuentro	Exposiciones temporales.
	2.-La investigadora señala una línea de fuga	<b>M2.1:</b> <i>las hay que tienen un tirón (las exposiciones temporales) ... por ejemplo. Hemos tenido...a veces dices ¿cómo podemos tener eso? ¿A veces hay exposiciones que no son programación propia, sino que nos viene dada desde la Dirección General de Patrimonio...Entonces dices ¡dios mío como nos traen esto! ¿Qué vamos a hacer?</i>

## La investigación biográfico-narrativa

	<p>3.-La investigadora señala el agenciamiento del participante</p>	<p><b>I:</b> <i>Por tanto, cuando ahora llegan las exposiciones ¿hay también estos sustos?</i>  <b>M2.1:</b> <i>No, ahora ya intentamos (ríe), intentamos potenciar. Un museo cuando no es un museo privado...no nos engañemos...a todos nos gustaría ser un equipo de futbol...</i>  <b>I:</b> <i>¿Pero no es rico eso?</i>  <b>M2.1:</b> <i>Claro y hay que convertir-lo en un punto fuerte eso. Nos gustaría que como un equipo de futbol con todo el dinero del mundo comprar...pero al final lo que tienes que hacer es fortalecer esos puntos débiles. Ahora mismo nos hemos visto obligados porque se ha desmontado el museo que se han dado exposiciones temporales. Pues vamos a darle la vuelta y vamos a conseguir que estas exposiciones sean motivo para que la gente venga y conozca o gente que-nunca había venido entre por la puerta y diga qué bien me han tratado, lo voy a poner en redes sociales</i></p>
<p><b>R6</b></p>	<p>4.-La investigadora escribe otro relato (R6). Para favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes y un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional</p>	

Fuente: Elaboración propia con los datos de M2.1

Con esta dinámica que nos acerca a la investigación poscualitativa de “pensar-con-la teoría” más que comprobar si la teoría se ajusta al plano empírico y “el hecho de no partir de una visión preconcebida del problema estudiado, permite a los implicados pensar, pensarse y repensarse como agentes pacientes de los cambios, a la vez que reconstruir la complejidad de los elementos que configuran una vida.” (Hernández y Rifá, 2011, p.72); inexorablemente el devenir de la investigación se asienta sobre una doble tendencia: “un movimiento de estabilización, redundancia, repetición, regularidad (territorialización y re-territorialización, codificación y re-codificación) y un movimiento de transformación, de ruptura, de acontecimiento, de diferencia, de discontinuidad (desterritorialización, descodificación).” (Heredia, 2014, p. 96) desarrollando esa “acción creativa múltiple” a la que nos invita cada nuevo territorio (relato) pero a la que inevitablemente en nuestro proceso de investigación se detendrá en la elaboración del relato final o historia de vida (R6). No sin antes invitar a otros lectores investigadores que en nuevos procesos hagan

## **La investigación biográfico-narrativa**

un uso más longevo del deseo; puesto que este nuevo relato en su afán de acto dialógico podría ser devuelto a los participantes de los museos para que de nuevo lo agenciaran y crearan nuevas narraciones. En nuestro caso, tal y como veremos en el siguiente apartado pondremos fin a la práctica metodológica mediante la elaboración de un informe final, que en investigación biográfico-narrativa adopta el término de historia de vida



## 7.- LA HISTORIA DE VIDA.

### 7.1 El relato comprendido y contextualizado.

El término historia de vida no será ajeno al lector de esta tesis puesto que cuando hemos concretado su noción en el apartado metodológico ya hemos advertido que este no solo se constituiría en el relato inicial (R1) comprendido y contextualizado (R6) por el investigador biográfico-narrativo, caso que nos atañe en este apartado; sino como ya hemos mostrado en el apartado anterior de análisis de datos, la historia de vida se erige también como herramienta metodológica de este tipo de investigación. Según Bolívar (2012)

“La gente cuenta historias de sus vidas, los investigadores, en cambio, deben convertir estos relatos (stories), con el adecuado tratamiento metodológico, en historias de vida (life histories). Como modo propio de organizar el conocimiento, el problema metodológico es convertir el material narrativo (normalmente verbal) en historias de vida (Germeten, 2013). La tarea del investigador es construir un nuevo relato (story) que es el informe de investigación (history), habiendo transformado, de acuerdo con la metodología apropiada, un relato de acciones en una teoría del contexto que lo comprende.” (Goodson, Sikes, 2001, p.10)

Desde esta investigación, de nuevo y como ya pasó en el apartado del análisis de los datos, regresamos a la literatura para que nos acompañe en el tratamiento metodológico de los relatos para transformarlos en historia de vida.

Pujadas (2000) alude a que esta transformación básicamente supone

“(1) Ordenar la información cronológica y temáticamente, (2) Recortar las digresiones y reiteraciones, (3) Ajustar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que sea aceptable por éste, (4) Introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/o remitan a otras partes del texto, (5) Introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante que nos puedan permitir calibrar y dar perspectiva a la narración principal, (6) Realizar una introducción metodológica donde

debemos explicitar todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto, (7) Es tan recomendable, como poco frecuente, que el investigador realice, al final del texto, una interpretación del significado de la historia de vida editada en el contexto de los objetivos temáticos y de la perspectiva teórica que han guiado la investigación.” (p.140)

Igual que este autor muchos otros muestran mediante sus investigaciones apuntes de cómo desde los relatos de vida elaborar una historia de vida; nos resulta interesante ya no solo a modo de curiosidad sino para visibilizar la variedad de métodos y sus singularidades mostrar a continuación un cuadro elaborado por Vasilachis (2006, pp.186-187) donde concreta diferentes modos de elaborar una historia de vida de acuerdo con los principales autores que han utilizado este método.

**Tabla 14**

*Realización de la historia de vida según diferentes autores.*

Autor	Etapas en la elaboración de cada historia de vida
<b>Plummer (1983: 86): cinco procesos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación.</li> <li>• Obtención de los datos.</li> <li>• Conservación de los datos.</li> <li>• Análisis de los datos.</li> <li>• Presentación de los mismos.</li> </ul>
<b>Bertaux (1997, cap. 4): cinco momentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura del terreno.</li> <li>• Obtención de la o las entrevistas.</li> <li>• Preparación de la o las entrevistas.</li> <li>• Realización de la o las entrevistas.</li> <li>• Análisis (que abre a su vez otra serie de procesos y decisiones).</li> </ul>
<b>Atkinson (1998, caps. 2, 3 y 4): tres momentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeando la entrevista.</li> <li>• Haciendo la entrevista.</li> <li>• Interpretando la entrevista.</li> </ul>
<b>Miller (2000: 76 y ss): tres etapas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociando con los entrevistados (que incluye el muestreo, el hallazgo de los casos, el arreglo de las entrevistas, y el establecimiento del contacto con el sujeto).</li> <li>• Entrevistando.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analizando el material recolectado</li></ul>
<b>Vasilachis (2006, p.187): tres momentos (énfasis en la necesidad de una ida y vuelta permanente entre las etapas).</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparando la historia de vida (muestreo, eje temático, guía).</li><li>• Haciendo las entrevistas.</li><li>• Analizando y sistematizando la información, interpretando la historia de vida (proceso que abre nuevos interrogantes).</li></ul>

Fuente: Tomado de Vasilachis (2006, pp.186-187)

Poder desplegar una relación de acciones a inferir sobre los relatos de vida para transformarlos en historias de vida a modo de programa nos parece a la vez que casi imposible, incoherente con la idiosincrasia del modo biográfico-narrativo. A su vez, con este primer apunte bibliográfico nos damos cuenta que las premisas no son concretas en el alcance de la transformación que debe llevar a cabo el investigador, si en el caso de actuaciones más formales y de estilo.

Eso nos lleva de nuevo a señalar que el método biográfico-narrativo lleva a procesos de investigación únicos y a posicionamientos y tomas de decisiones metodológicas por parte del investigador, también únicas. En nuestro afán de conseguir ese método de transformación del relato a la historia de vida, la literatura nos aproxima a dos nuevos términos: **comprensión** y **contextualización**. El nuevo relato que a partir de ahora nombraremos como historia de vida (R6), parte de cada uno de los relatos iniciales que

“precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de oportunidades particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, pues, en los relatos personales, pero las historias de vida (life histories) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural.” (Goodson, 2012, pp. 5-6).

En nuestra investigación los antecedentes a este acto de comprensión no han sido otros que todas las estrategias que ha desarrollado la investigadora para preparar el segundo momento biográfico-narrativo con el participante, concretamente los tres ejes metodológicos que ya hemos expuesto: los encuentros y las líneas de fuga, el modelo relacional centrado en la voz y el relato de devolución (R3).

Si según (Goodson, 2003b, p.746): “La metodología se juega, pues, en la transformación de las “life-stories” en “life histories”. Entiendo que ya en el marco del análisis narrativo de datos estoy llevando a cabo esa transformación del relato en historia de vida; al menos desde un punto de vista de comprensión del relato. Y eso es coherente que así sea porque la historia de vida no es solo el “informe final” del proceso de investigación si no que a su vez es la herramienta metodológica.

### **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Además de este acto metodológico de comprensión al que literatura biográfico-narrativa insta al investigador; ésta le invita también “a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política” (Ibid., p.33), por tanto, que vaya más allá de modelos narrativos que se basan en relatos que se centran en los mundos prácticos y personales de los narradores. En otras palabras, que contextualice el relato

“El foco crucial del trabajo sobre historias de vida es situar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio, en palabras de Stenhouse, un relato de acción, dentro de una teoría de contexto. (...) El relato de vida es el relato acerca de nuestra vida (...). La historia de vida es el relato de vida situado dentro de un contexto histórico.” (Goodson citado por Goodson, 2004, p.6).

Para alcanzar dicha meta, se propone una “cartografía social” de quien relata, situando los relatos en “geografías sociales”; puesto que las narraciones necesitan ser ampliadas, complementadas, “trianguladas” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos diferentes; pero también por medio de otras fuentes que en la reelaboración biográfica nos ayuden a comprender esta vez, ya no el relato sino el contexto. Según Hernández, Sancho y Rivas (2011), contextualizar

“no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en

la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente.” (p. 20)

En esta investigación, dicha contextualización contemplaría la doble esencia que la literatura sobre investigación biográfico-narrativa reclama: la del relato en sí mismo (cartografía social) y de las formas sociales/culturales implícitas en el mismo (geografías sociales); y de este modo, conseguiremos “vincular texto y contexto, es decir, conjuntar la historia de vida a las características contextuales del cuadro histórico objetivo, en el cual la historia de vida se ha ido desarrollando.” (Ferreroti, 2007, p.33). Algo que no debería resultarnos extraño porque ya de antemano “las formas generales, esqueletos e ideologías que empleamos para estructurar la forma en que contamos nuestros cuentos individuales, provienen de una cultura más amplia” (Goodson citado por Goodson, 2017, pp.29-30) aunque “muchas veces una persona actuará como si ella hizo su propia historia cuando, de hecho, él o ella fue forzada a hacer la historia que vivió” (Denzin, 1989, p.74). En nuestro proceso concretamos dicha acción de contextualización en:

- La **dimensión de credibilidad** ya expuesta en un apartado anterior, pero que nos aludía a que dentro del debate entre polaridades surgidas desde lo narrativo (objetivo-subjetivo, individuo-estructura, particular-general, biografía-historia...) se invitaba al investigador a ligar las trayectorias de los individuos biografiados a las dinámicas estructurales que los rodeaban; dinámica que nos llevaba a la comprensión ya no solo del narrador sino de las otras personas y del entorno (contexto social, contexto político y contexto histórico). Para ello, empleamos: la intertextualidad, la saturación de relatos (patrones y voces disonantes) y la cristalización. Esta tríada, nos permitió desde cada relato ir más allá de lo que nos narró el propio sujeto.
- La **(re)presentación de cada uno de los relatos en el marco social e histórico en el que se inscriben** mediante el bloque teórico conceptual desarrollado al principio de esta tesis y que recogía cuestiones tales como: la noción de museo, la entrada de las TIC en las instituciones museísticas, la creación del espacio como producto social, el museo en el ciberespacio, el museo 2.0, las culturas

institucionales de los museos o la educomunicación como estrategia. Puesto que según Barret y Stauffer (2009), la investigación narrativa “requiere una serie de marcos, incluyendo los del participante en la investigación, el investigador y narrativas culturales más amplias en las que se sitúan los individuos” (p. 11); y ello posibilitará “ver al individuo en relación con la historia de y/o su tiempo, lo que nos permite ver la intersección de la historia de vida con la historia social, iluminando así las opciones, contingencias, y las opciones abiertas al individuo. (Goodson, 2014, p.44), puesto que siguiendo con este autor el relato de vida individualiza y personaliza; y la historia de vida, politiza

“Este énfasis en las bases contextuales es a la vez una cuestión intelectual, pero también política. Sin duda para enriquecer su autenticidad y resonancia, las narrativas son también eminentemente objeto de malversación y la manipulación. [...] Estos potenciales peligros en el uso indebido de los datos narrativos se exacerbaban cuando las narrativas van desacopladas de su ubicación social y contexto histórico. [...] Narrativas llegan a ser mejores cuando están plenamente “situadas” en su tiempo y lugar - relatos de acción dentro de las teorías de contexto. Es cuando se realiza en de esta manera como las historias de vida llegan a partes que otros métodos no llegan.” (Goodson et al., 2017, p.4-5).

Este segundo proceso de contextualización, que nos induce a “reconstruirlo (el relato de vida) en su contexto, es decir, en su ambiente, con sus circunstancias, interrelacionando el hecho con los elementos de su entorno, del cual forman parte sus antecedentes y consecuencias.” (Romero Alvarez, 1996, p.10), se concretó en esta investigación mediante unos marcos que iban más allá de los que nos hubieran podido proporcionar los participantes. Tal como muestra el RAI, la contextualización y, por tanto, la historia de vida como herramienta, ya se da en momentos anteriores a la elaboración del documento de historia de vida (R6), aunque en esos momentos la investigadora no fuera consciente de ello:

Según Bochema en Cabero (2009, p.17), la web 2.0 transformará el modo de entender la autoridad puesto que “En las generaciones anteriores la verdad se

apoyaba en principios de autoridad: “Lo dice la televisión”, “lo han dicho en la escuela”, “lo ha dicho tu padre”. La generación actual no cree nada porque sí, necesita que le sea demostrado.” En sus relatos algunos de los participantes me narran la dificultad que ven para acercar el museo al público adolescente. ¿Quizás el museo 2.0 podría subsanarla?

Esta reflexión es posible porque en estos momentos de la investigación, dispongo ya de un marco teórico conceptual que no tenía cuando empecé a hacer las entrevistas. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Concretamente este pasaje de RAI, tiene lugar mientras la investigadora crea el marco teórico y conceptual para contextualizar el estado de la cuestión de la investigación; es entonces, cuando viendo esa teorización evoca voces del relato en sus primeras fases (R2 y R4).

*“P: Somos conscientes que llegara un momento que van a desaparecer (el público infantil) cuando lleguen a la adolescencia. O montas un concurso de grafiteros en el museo y dejas que lo pinten todo o difícilmente” (R2.M1.2)*

*“P: Porque la gente joven está fuera. Entonces pues este fin de semana, sí tenemos mucha gente joven, que les gusta la cultura, que le atrae la cultura, pero porque está en X de vacaciones o ha vuelto al pueblo. Yo no sé cómo hacer esto (dirigirse al público joven). X (el pueblo) es lo que es. Cada vez estamos perdiendo el mercado de mayores porque se van muriendo y lo notas. Entonces, es que no hay donde trabajar el mercado de jóvenes porque no hay.” (R4.M1.2)*

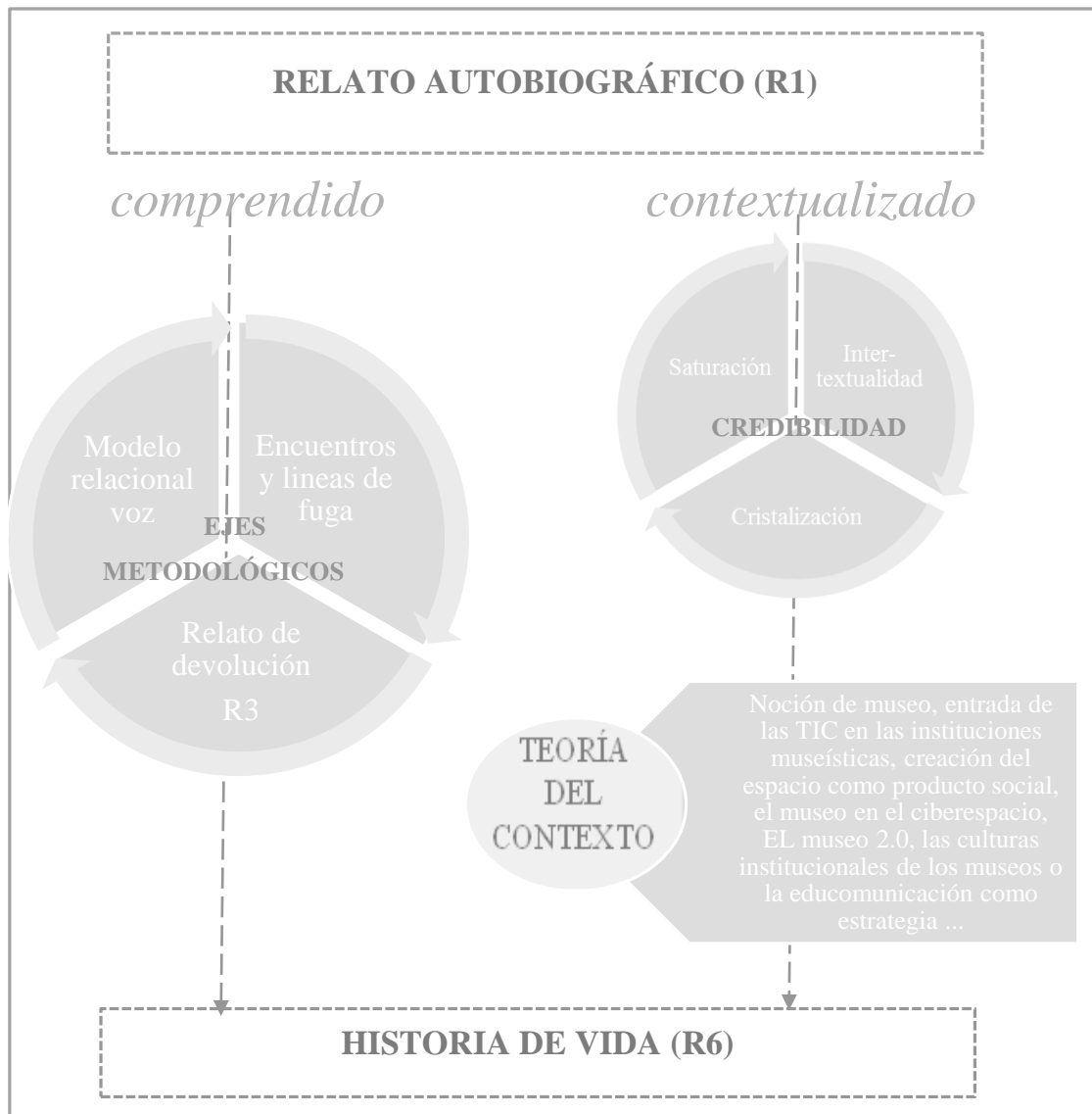
Esto nos induce a pensar que para “situar plenamente” un relato autobiográfico tal como afirmaba Goodson, el investigador debe conocer de ese contexto, estar informado. Siguiendo con el ejemplo anterior, se muestra como la investigadora ya contextualizada mediante la revisión bibliográfica antes expuesta, puede inducir al relator a pensar más allá de lo que relata; el ejemplo que proponemos a continuación tuvo lugar en el segundo encuentro biográfico-narrativo con el relator M1.2

*“I: Claro no están en el espacio físico... (los jóvenes no van al espacio del museo físico)*

*P: Están en el otro (espacio 2.0 del museo) porque a veces te dicen: “este fin de semana intentaré ir”. Sería trabajar ese espacio.” (R4.M1.2)*

El investigador de narrativa biográfica no solo debe conocer la metodología y tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación. Sino que debe estar informado y contextualizado en el campo de estudio donde se realiza la investigación, solo así podrá ejercer la metodología que le insta a “provocar” al relator.

A continuación, mostramos en la siguiente imagen como hemos llevado a cabo desde esta investigación el proceso de comprensión y contextualización de los relatos biográficos de los miembros de los museos participantes; proceso metodológico que ha derivado en la transformación de estas narrativas iniciales a la consiguiente historia de vida.



**Figura 41.** Del relato autobiográfico a la historia de vida.

Elaboración propia

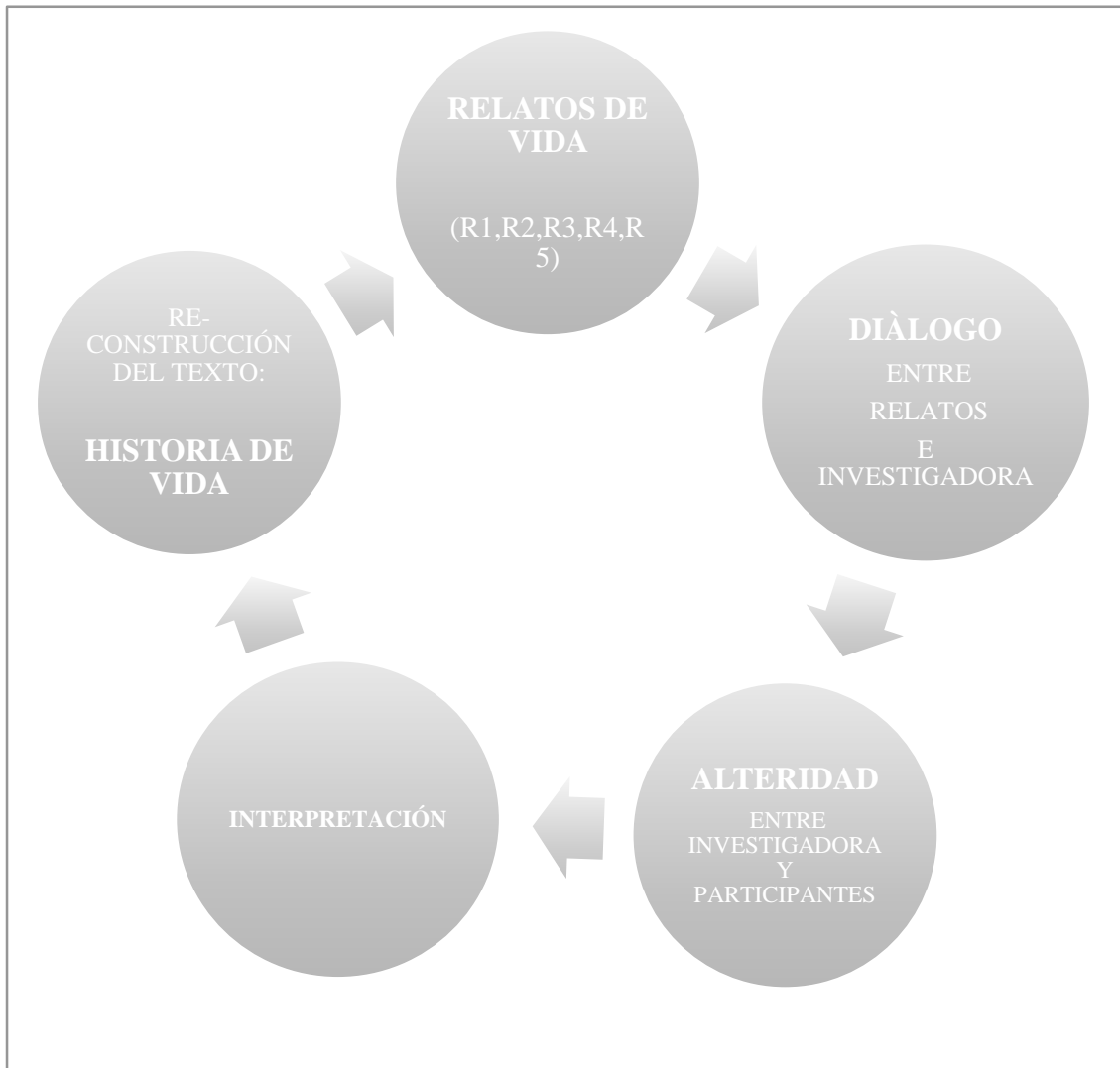
La vinculación del texto, relatos de vida, con el contexto: la contextualización del relato y por ende su transformación en historia de vida, emerge como un proceso en el que

“Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información

que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.” (Piñeros y Astudillo, 2011, p.17)

Esto nos acerca a la hermenéutica y su pretensión de explicar los textos en relación al contexto en el que acontecen, pero concretamente, en esta investigación dicha disciplina, la hermenéutica, nos interesa unida en lo que se ha acuñado como “círculo hermenéutico”, que introduce un nuevo elemento parejo al contexto, el intérprete; en nuestro caso el investigador que debe comprender y contextualizar los relatos de vida de los participantes. Este recurso explicativo con base dialógica, el círculo hermenéutico, aduce a que “un texto sólo puede interpretarse como parte de un todo, como integrante de una tradición que constituye el presupuesto que condiciona su comprensión. Así, el texto es el mismo (identidad), pero las interpretaciones posibles son múltiples (diferencia).” (Rueda de Aranguren, 2017, s.p.). Según Gadamer (1999), “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.” (p.467), dándose un “proceso reflexivo, por medio del cual el espacio de extrañeza que aparece entre texto e intérprete, y la necesidad de un recurso interpretativo que medie tal espacio (y por el cual, de hecho, se re-construye al texto).” (Bonilla, 2017, p. 198). ¿A caso el método biográfico-narrativo no alude a esto? ¿La historia de vida no es un texto re-contruido desde los relatos de vida que han sido comprendidos y contextualizados por el investigador? Y ¿Este recurso interpretativo que media entre el investigador y los relatos de vida no es el marco teórico conceptual al que aludíamos en la contextualización? Llegados a este punto, Gadamer citado por López Ramos (2002) nos alerta de que “el problema reside, no en salir del círculo, sino en estar dentro de un modo adecuado, adquiriendo conciencia de nuestros prejuicios desconocidos. Nuestros prejuicios no son aquello que nos aleja de los textos, sino más bien la única vía de acceso a los mismos.” (p.21) pues solo de este modo, intérprete, la investigadora en nuestro caso, evita que la comprensión y la contextualización sean una identificación carente o una explicación de los prejuicios adquiriendo una conciencia hermenéutica mediante la que es capaz de acoger la alteridad del otro, reconociéndole y respondiendo a sus demandas. A continuación, mostramos un esquema del círculo hermenéutico aplicado a nuestra investigación.





**Figura 42.** El círculo hermenéutico como comprensión y contextualización de los relatos de vida.

Fuente: Elaboración propia

Todo ello nos lleva a ser conscientes que el proceso de elaboración de la historia de vida, así como el producto final, son únicos porque el método es único y también el investigador que lo realiza. La interpretación, llevará a una comprensión y la contextualización de los relatos iniciales de nuestros participantes que le han permitirán a la investigadora elaborar la historia de vida no como “una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, (sino que) es una

reconstrucción desde el presente (...), en función de una trayectoria futura.” (Bolívar, 2005, párraf.9) ligada a una historia personal y un contexto social. Si se trata de una historia personal enmarcada en un contexto social ¿Qué tipo de texto final debemos elaborar? ¿Una historia de vida para cada relato? o ¿Es posible un documento final que haga participe los relatos de todos los participantes?

Tengo en mis manos la transcripción (R5) del segundo encuentro biográfico-narrativo con los participantes (R4). La literatura me muestra de la necesaria comprensión y contextualización de los relatos para poder elaborar como investigadora el “informe final”, la historia de vida en investigación biográfico-narrativa. Me planteo entonces, una historia de vida para cada relato o una historia de vida agrupando las voces de todos los relatos. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Acudimos de nuevo a la literatura biográfico-narrativa, que nos presenta al respeto diferentes modelos, Bolívar (2014) nos indica que “El respeto por el carácter idiosincrático y singular (autobiográfico y personal) es una cara del asunto que debe ser considerada; pero esto no debe impedir análisis más contextuales.” (p. 715). Partiendo de ello y de que ya nuestro diseño metodológico se enmarcaba dentro de una estructura de estudio de caso colectivo mediante relatos de vida cruzados, apostamos porque nuestra tarea sea “la reconstrucción de un relato que dé cuenta de historias de vida singulares”. Hernández et al. citados por Puig y Balaguer (2014, p.55). Por tanto, se elaborará a partir de los relatos de vida de cada participante en la investigación que configuraran una historia de vida singular para acabar configurando un relato conjunto y polifónico. Para desarrollar dicho producto, retomamos una de las estrategias metodológicas que ya habíamos usado y expuesto con anterioridad en el apartado de validez del método, la intertextualidad acuñada por Kristeva y de la que Bajtin citado por Karam (2003, s.p.) decía que “la voz propia es buena parte la voz de otro.”;

“El hombre no dispone de un territorio en el que es soberano. Siempre, mirándose a sí mismo descubre los ojos del otro o ve con los ojos de ese otro. El lenguaje es social en toda instancia expresiva, intersubjetivo, nunca neutro ni sin destinatario.

Él es por naturaleza polifónico y se comunica en una amalgama de voces que tienen orígenes diversos. Somos ‘nosotros’, nunca el ‘yo’ individual y autónomo.” (2012, p. 94).

Este hecho nos conduce inexorablemente a la construcción de historias de vida polifónicas, que no corales, pues siguiendo con Bajtin citado por Rice de Molina (2003) que con el estudio de la poética de Dostoievski que

“pide prestado del mundo musical (el término) de la polifonía. Él proscribía la posibilidad de una novela polifónica. Es claro que la orquestación es la manera para lograr la polifonía. La música, para Bajtin, es la metáfora que convierte la facultad visiva a la auditiva. Bajtin considera esto como un cambio crítico. En las artes orales y auriculares, las insinuaciones del acto comunicativo son las que las convierten en actos individualizados. En un texto o en una partitura, un único mensaje o melodía horizontal puede ser armonizado verticalmente de muchas maneras. Cada tono fijo de las partituras se puede alterar cuando el tono es replicado por los distintos instrumentos. Las posibilidades de orquestación convierten cualquier segmento textual en un escrito infinitamente variable.” (p.161)

Orquestación que sin salir del mundo musical se refiere a escribir música para una orquesta o para un conjunto de instrumentos; pero no a nivel coral sino una “polifonía de voces independientes (de allí el término que propone), cada una de las cuales proviene de una visión del mundo propia, en vez de fundirse arbitrariamente en una sola posición dominante (monológica) del autor.” (Frank, 2013, p.20) eso nos permite “la relativización de las narrativas personales, la contrastación de puntos de vista, el enriquecimiento de contenidos mediante la complementariedad de planteamientos, valores y narrativas. El resultado es una memoria social, colectiva, pero no homogénea” (Roca y Florido, 2015, p.30). Por tanto, transfiriendo esto a nuestra investigación optaremos por un diseño multivocal o polifónico (Denzin, 1989; Pujadas, 1992; Domingo y Bolívar 1996; Frank, 2011; Moriña, 2016) que nos permitirá cruzar referencias y relatos de los diferentes participantes (Bertaux citado por Vasilachis 2006, p.184) para constituir una genealogía del contexto (Goodson, 2012) que integra lo individual en lo colectivo y lo subjetivo en lo polifónico; de este modo, siguiendo a este autor, el relato de vida como narración de

acciones individuales se contextualiza en tanto se inscribe en la estructura histórica y social; Hernández et al. (2011) aludiendo a ello hacen una ilustrativa analogía, “en términos teatrales, los colaboradores son los que escriben el guion y el investigador quien produce el escenario donde estas historias serán representadas.” (p. 50) configurándose de este modo u Historia polifónica, intertextual, intersubjetiva y intercontextual (Goodson, 2001).

En el punto final de este documento, antes de del desarrollo de las conclusiones de la investigación; al igual que ya lo había hecho en la transformación de los primeros relatos (R1) en documentos de devolución (R3), de nuevo volveré a adoptar el carácter de relatora.

¿Cómo escribo la historia de vida? La literatura me muestra historias de vida que son puras transcripciones. ¿Es la transcripción del segundo encuentro biográfico-narrativo, la historia de vida? **Relato autobiográfico de la investigadora.**

Repaso la literatura que me habla de cómo confeccionar la historia de vida de mi investigación. En mi docencia he visto evaluado los relatos autobiográficos de mis alumnos; incluso he escrito el mío como estudiante e investigadora. Pero ahora se trata de escribir una historia de vida con los relatos de los museos y también los míos. **Relato autobiográfico de la investigadora.**

La revisión de la conceptualización que he construido entorno a los espacios sociales de los museos, así como la actualización de la bibliografía del estado de la cuestión me presenta el escenario idóneo para escribir desde las voces de los participantes y la mía misma un texto final. ¿Acaso no es eso la historia de vida? ¿Acaso no es comprender y contextualizar? **Relato autobiográfico de la investigadora.**

El propósito de que la perspectiva narrativa (Rodríguez, 2002) que ha acompañado todo nuestro proceso de investigación biográfico-narrativa, seguirá estando presente en esta última fase de creación del relato final o historia de vida (R6); puesto que una vez los relatos de los miembros de los museos participantes y de la misma investigadora han sido

- comprendidos (modelo relacional, encuentros biográfico-narrativos y encuentros y líneas de fuga)
- contextualizados (saturación de relatos, inter-textualidad, cristalización)
- pasarán a continuación a ser mediados por una teoría del contexto.

Es importante que el lector de esta tesis recupere ante este texto final los objetivos de la misma y concretamente **el quinto objetivo**: “*Desarrollar una metodología de evaluación de los espacios museísticos 2.0 basada en la investigación biográfico-narrativa.*” Nos parece importante mencionar esto porque desde esta investigación nunca hubo una pretensión evaluativa; sino que el proceso de investigación giró en legitimar la historia de vida como herramienta metodológica de evaluación. Por lo tanto, el texto final que presentamos a continuación, no busca evaluar los sitios web 2.0 de los museos participantes sino mostrar otro modo de evaluar distinto a los que se muestran en el apartado sobre el estado de la cuestión y concretamente en el punto sobre la evaluación de los espacios 2.0 de los museos. En consecuencia, nuestro “informe final” de investigación o en este caso la historia de vida

- Recogerá las voces de los relatores de los museos como testimonios de sus experiencias y prácticas entorno a los espacios sociales de sus museos, pero también la voz de la investigadora como mediadora del proceso de la investigación biográfico-narrativa.
- Utilizará la teoría del contexto para llegar a una nueva problematización y de este modo alcanzar nuevas posibilidades en la investigación evaluativa de los sitios 2.0 de los museos.
- Partirá del último encuentro biográfico-narrativo entre relatores y la investigadora, la devolución de las entrevistas (R3) pero hará uso no solo del documento transcrito de ese momento (R5) sino que también aplicando de la técnica del salto al pasado utilizará el documento transcrito del primer encuentro

biográfico-narrativo (R2) y el documento de devolución (R3); así como también el relato autobiográfico de la investigadora.

En este punto de la investigación regresa a manos de la investigadora en forma de transcripción del segundo encuentro biográfico-narrativo (R5); y de nuevo le insta a la misma a que tome el pulso de la investigación para elaborar un relato final. La literatura sobre investigación biográfico-narrativa insta a la singularidad de la metodología, hecho que como ya hemos visto no hace más que constatar las particularidades de quien investiga y de los relatores que lo acompañan en el proceso. De este modo, la investigadora de esta tesis ha optado a que el texto iniciar su último relato, la historia de vida de esta investigación, mediante la pregunta que vertebraba todos los relatos de devolución (R3)

*¿Y qué ha pasado en estos dos años, después de nuestro último encuentro?*

El motivo de ello no es ninguna casualidad, sino se ha elegido dicho inicio para revelar conceptos propios de la naturaleza del método biográfico-narrativo como la temporalidad, la continuidad y la relacionalidad (Clandinin y Rosiek, 2007) e invitar a pensar al relator como “proyecto reflexivo” (Giddens, 1995; Ricoeur, 2003); así como también, desarrollar la historia de vida desde esta apuesta nos concreta algunos de los objetivos de esta tesis, concretamente el **segundo objetivo** “*Analizar las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los miembros de los servicios educativos participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física.*” y el **cuarto objetivo**: “*Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional*”. Finalmente, la presentación formal de nuestra historia de vida será mediante “la utilización la técnica de citas en la composición del texto, intercalándolas constantemente” en la teoría del contexto (Pujadas, 1992, p.47; Goodson, Sikes, 2001; Hernández et al., 2009; Moriña, 2016; Bolívar 2014 y 2019). En nuestro caso las citas serán tomadas del documento R2 (Transcripción de las entrevistas iniciales) y del documento R5 (transcripción del segundo encuentro biográfico-narrativo). A partir de las voces de los relatores de los museos participantes y la de la misma investigadora,

mediadas todas por la teoría del contexto expuesta en el principio de esta tesis, se construirá el informe de investigación como texto narrativo

“una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende –a su vez– del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una *descripción densa*, como buena la historia del caso. A pesar de que contamos con algunas guías de trabajo, es también una tarea *artística*, parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso.” (Bolívar, 2014, p.213)

Sin más preámbulos pasamos a continuación a la exposición de la historia de vida de esta investigación.

### 7.2 La historia de vida de la investigación.

*¿Y qué ha pasado en estos dos años, después de nuestro último encuentro?* Cronológicamente, el proceso de investigación desarrollado en mi tesis doctoral se llevó a cabo en un período de casi 5 años. Concretamente los dos encuentros que mantuve con los participantes de los museos se desarrollaron a principios del año 2016 y mediados del año 2018. En el segundo encuentro, después de transcribir las primeras entrevistas pasé a elaborar un documento de devolución de las mismas, convirtiéndome yo, la investigadora, en relatora de mi relato ante unos participantes que escuchaban **un relato que les hablaba de ellos**:

“dos años antes, me aproximo a un mundo que para mí es muy lejano. Tenemos puntos en común como puede ser la docencia universitaria o la investigación, pero M1.2 es esencialmente **arqueólogo** y así me lo hace saber y cuenta a lo largo de todo su relato “*Entonces pues yo he crecido casi en museo y excavaciones, con lo cual no me he planteado que fuera de aquí hubiese una vida ¿no?*” (R3.M1.2)

“En el primer relato que me ofrece M3.1, empieza narrándome sus comienzos en la institución de la que forma parte el museo *“Cuando empecé en el 2002 ya empecé aquí en el servicio de cultura”* y la línea a seguir ya en estos momentos, al igual que cuando me lo relata era *“difundir los contenidos del museo a escolares y dentro del público en general, a familias con niños”* (R3.M3.1)

“Empieza su relato *“Yo trabajo en el mundo de los museos desde el año 73 con mi vinculación en el museo de Badalona, mi ciudad. Mientras estudiaba la carrera empecé a trabajar gratuitamente en el museo de Badalona en las áreas de arqueología, arte y educación”* (R3.M4.2)

También de **su contexto**,

“La fuerte presencia de lo histórico que yo mismo percibo a mi llegada al museo no nos abandona a lo largo del relato de M2.1. Una y otra vez emerge el reto de superar el pasado o lo añejo que se concibe intrínseco a un museo para abrirlo al futuro: *“aunque suene triste, parece que los museos han sido sitios para señores con gafas muy serios y hoy en día la imagen que se tiene es otra.”* (R5.M2.1)

Dos años después de las primeras entrevistas, el **espacio de devolución** se convirtió en esos momentos, en un **espacio de comprensión**. Otorgándole un significado amplio al término, no solo busqué dar por válido lo que se me dijo en la primera entrevista, ya fuere corroborando las palabras de los miembros de los museos participantes mediante citas transcritas de las mismas o con mis interpretaciones; sino que a través del **documento de devolución se construyó una nueva narración** que yo misma debería analizar posteriormente para constituir la historia de vida que acontece. Una de las prioridades en ese acto de comprensión de las entrevistas fueron **los espacios sociales 2.0 de sus museos**. Primero evoqué con sus voces lo que me dijeron de ellos en ese primer encuentro. Entonces se erigían **como espacios posibilitadores**

*“Ya no solo para la gente que es potencial visitante, sino toda la gente que hoy en día se mueva en redes sociales tenga una referencia y una visión del museo de X más moderna y más adecuada de lo que hace el museo y cuáles son sus funciones y sus actividades”* (R2.M2.1)

Que ayudarían a modernizar al museo



*“el planteamiento es que sea una ventana que te invite a visitar y a conocer un poquitín mejor incluso para las personas que ya lo conocen. Y sobre todo una ventana en la que se vea que un museo es un lugar vivo que invita a entrar, a que lo vivas y de una manera, ya no decimonónica, sino participativa.” (R2.M2.1)*

Pero todo y la inicial ilusión, los participantes en la investigación eran ya conscientes que la entrada de los espacios 2.0 en el contexto museístico habían hecho aflorar un conjunto de **contratiempos** que se repetían uno a uno en todos los relatos. Tales como: La **falta de personal, de medios, de formación...**

*“El problema que tiene el Museo M1 es una **falta de personal**, prácticamente es todo voluntariado lo que existe. Hemos ido dentro de las limitaciones y del espacio que nosotros que podemos dedicar dentro de lo que es nuestra labor profesional. Hay tenerlo en cuenta. Nosotros en primer lugar está lo que es nuestra obligación que es la universidad y después tenemos la responsabilidad hacia el museo, pero claro esto también te está limitando las posibilidades. entonces desde el principio vimos la importancia que tenía hacerlo visible.” (R2.M1.2)*

*“En nuestro caso es una **cuestión de medios y de tiempo**. Nosotros tenemos unas limitaciones temporales, lo hacemos cuando podemos por decirlo de alguna manera. No nos podemos dedicar todas las horas porque tenemos otra labor docente. Pues es una adecuación es ver nuevas plataformas, ver nuevos medios también es una cuestión muchas veces de contar con las personas que sean capaces de diseñar estos nuevos espacios, pero la línea que queremos seguir es un poco esta. Es mantener esta línea y estar un poco más presentes de lo q que podríamos estar ahora.” (R2.M1.2)*

*“Pero solo estamos dos personas en el área para todo y entonces se nos hace duro.” (R2.M2.1)*

*“No tenemos las herramientas móviles, porque si mantenemos el fin de semana, es con nuestro ordenador y teléfono, **nadie nos ha dado esas herramientas. La administración no tiene los medios**, sobretodo en estos tiempos de recortes, hace lo que puede. No es una cuestión de no querer, no puede, no llega. A lo que no llegas, no llegas y no porque no puedas, porque no puedes.” (R2.M2.2)*

*“En el ayuntamiento las tenemos, pero no hay aquí una persona que se dedique. Porque se necesita a alguien que esté permanentemente.” (R2.M3.2)*

*“Todo esto desde la humildad porque en la primera web, el **mantenimiento lo hacía yo sin tener idea de informática**. Sabía el lenguaje HTML, lo típico 2 rayitas, 2*

*barras, pon este punto... eso es lo que hacía. Después entro un informático y pudimos desarrollar otras cosas.” (R2.M4.1)*

*“Pues que me da la sensación de como esto es tan rápido y tan inmediato tienes que estar muy vigilante. Pero es tal vorágine la que veo en este mundo que es difícil tener una presencia constante. Y tener una presencia constante en cosas que sean significativas, (...) Es complicado, pero **te requiere tener una persona que esté solo pensando en eso**. Y eso es complicado porque aquí todos hacemos 3 o 4 funciones.” (R2.M4.1)*

*“Tenemos problemas técnicos. Es lo que te comentaba, **trabajamos a nivel de usuario**. ¿Claro en Twitter cómo? puedes hacer referencia y links... en Facebook colgarías la presentación, la colgamos, pero los problemas técnicos... los trabajos, a veces remites una cosa a otra, en Facebook pones el enlace e intentas salvarlo por aquí.” (R2.M4.2)*

Pero quizás lo que me llamo más la atención fue que detrás de todo ello, había un denominador común el **carácter institucional**. Todas las narraciones entorno a las prácticas en sitios 2.0 de museos derivaban de miembros de los museos participantes, esto es hombres y mujeres que pertenecían a una institución pública

*“Somos un museo, el museo en definitiva depende del **ayuntamiento** ... (R1.M1.1)*

*“Por otro lado, teníamos la cuestión del **ayuntamiento**. la cuestión política.” (R2.M1.2)*

*“Es una parte de una **administración pública** y gestionar es complejo.” (R2.M2.1)*

*“Es la página del **ayuntamiento** y cada servicio tiene su espacio correspondiente. Es una cosa institucional.” (R2.M3.1)*

*“Aquí tenemos un problema que a veces si dificulta un poco la tarea de los museos, es el **ayuntamiento** de X.” (R2.M3.2)*

*“Nos hemos encontrado con pequeños problemas porque intenta ser una página **institucional**.” (M4.2)*

*“Muy transparentes y que yo hablo como **institución**. Y como institución alguna vez me he tenido que pronunciar.” (R2.M5)*

Todo ello no tenía nada de raro puesto que la literatura revisada en los apartados iniciales de esta tesis, nos advertía, que, aunque los espacios sociales en las redes se situaban en el

contexto cibernético; las prácticas desarrolladas en este, **aunque mediadas por tecnología dependían en el caso de las organizaciones del contexto físico donde se aplicaban.**

*“Entonces, creo que una de las ventajas del museo de X, respecto por ejemplo museos de localidades más grandes ha sido que su director y los concejales que están en relación con él **nos han dejado perfectamente trabajar siempre que hemos querido pedir un proyecto (...)** y en este caso como fuente de experimentación de un proyecto de museo en nube.” (R2.M1.1)*

*“Pues a veces tenemos que limitar comentarios porque a veces hay gente que busca cualquier sitio para montar un debate y cargar, pero **esto no es un sitio para cargar contra el ayuntamiento por si da dinero o no da dinero para... no es este el lugar para debatir y generar un conflicto porque el museo es una página.**” (R2.M1.2)*

*“Tardamos un poquitín más (en abrir las redes sociales) porque claro el museo M2 no es una institución independiente, no tenemos capacidad de gestionar este tipo de cosas de manera autónoma. **Tuvo que pasar través del gobierno de X y de sus planes de difusión, prensa, imagen corporativa.**” (R2.M2.1)*

*“Hay muchos ataques a las webs de la administración pública, yo en todo el tiempo que llevo trabajando en esto no había visto nunca una web tan atacada como esta. **Porque está dentro del Gobierno de X.**” (R2.M2.2)*

*“Con la página web, cada curso se llama a los de la web que es otro servicio del ayuntamiento y les mandamos toda la información para que la vayan colgando.” (R2.M3.1)*

*“Y como institución alguna vez me he tenido que pronunciar por ejemplo qué pasa en Segovia, qué pasa con el paddle en el anfiteatro de X y **claro la contestación tiene que ser apoyándose en la Carta de Siracusa, en cosas muy concretas y siendo siempre muy correcta, pero buena.**” (R2.M5)*

En otras palabras, el desarrollo de los espacios 2.0 de los museos participantes en nuestra investigación estaría **sometido a la cultura institucional del museo físico.**

*“Y de pronto, la gente te habla... les tengo que contestar y les contesto yo en persona. Entonces dices...y de pronto... como que me da y **te pones esa coraza institucional de decir bueno soy la Universidad de X, soy el museo de X, no soy M1.1 o no soy M1.2 o no soy tal, pero luego conforme avanzan las redes sociales y***

*ves que todo es más humano pues das ese paso a lo humano y pierdes la vergüenza.”*  
(R2.M1.1)

Este barniz institucional que la mayoría de veces limitaba las prácticas en los espacios, chocaba con la **actitud más personal de los relatores para acercarse a su público**

*“Al principio nosotros mismo teníamos miedo de implicarnos de manera personal en los espacios, nos parecía que era una red social, somos un museo, el museo en definitiva depende del ayuntamiento... ¿si decimos que hemos comido paella o chicos no he podido subir cosas esta semana porque los niños han tenido fiebre pues que va a pasar? y resulto que mostrarnos humanos no era contraproducente.”*  
(R2.M1.1)

*“Qué cosas se pueden hacer desde una institución que pertenece a la administración pública, que sea respetuoso, que no trasgreda ciertos límites y siempre desde un punto de vista completamente neutral, sin hacer apreciaciones personales. No por eso que no sean cercanos, una cosa intermedia.”* (R2.M2.1)

*“La conversación es lo que nos enriquece con los visitantes, con la gente que nos trata en redes y lo que queremos sobretodo es ser cercanos. Porque ahora el museo, el principal problema que tiene, no se puede hacer todo en un día evidentemente, tienes que ir poco a poco. Ya les cuesta mucho a los museos abrirse en las redes.”* (R2.M2.2)

*“Hay gente que está en las redes y no sabe que está hablando con una entidad, piensa que está hablando con una persona.”* (R2.M2.2)

Esto y así lo exponían las voces de nuestros relatores podía corroborarse en la **función instrumental de lo digital**. Expuestas en nuestro primer encuentro en 2016

*“Han sido espacios desarrollados a raíz de la **necesidad de divulgar** y conocer un poco, porque nosotros siempre mantenemos en el patrimonio aquello que no se conozca o no se divulgue difícilmente lo vamos a poder proteger y valorar.”*  
(R2.M1.2)

*“Sí. Yo creo que hace más cercano. **Porque poder localizar cosas tan simples como los horarios, días de apertura, a quién te puedes dirigir cuando necesitas algo de la biblioteca, a quién te puedes dirigir cuándo necesitas algo de bellas artes... es una carta de presentación.**”* (R2.M2.1)

*“Somos más y mejor conocidos.” (R2M2.1)*

*“La página está destinada a todo en general. Está **pensada para atraer...** también ponemos los anuncios de investigación. Está destinada a todos en particular. Está pensada para que se sepa todo lo que ofrece el museo, tanto en cuestión de visitas, grupos y actividades o talleres, novedades, noticias, contenido e investigación, que es muy importante porque los museos son centros de investigación (R2.M2.2)*

*“Pues sobretodo la **difusión, llegar a más gente.** Yo veía que costaba mucho, Recursos cada vez había menos.” (R2.M3.2)*

*“(…) que facilitaran herramientas a la gente que entrara a la web. que fuera un espacio diferente. Por ejemplo, pueden ser diferentes los recursos que se pueden generar desde la web por ejemplo **juegos** y otros **recursos a nivel didáctico o museos en línea o el catálogo de la biblioteca o materiales como publicaciones, dossieres didácticos, los proyectos educativos** y que tengan vida allá. Esa era la idea que la web tuviera o fuera más allá de los contenidos del museo.” (R2.M4.1)*

Además, la bibliografía sobre evaluación de estos contextos nos mostraba que el **posicionamiento de los espacios 2.0** de los museos fue en un inicio **más experimental, efecto de una moda o temor a la exclusión** que fruto del conocimiento de la potencialidad de estos nuevos contextos. Eso respondía a que la mayoría de los sitios 2.0 de los museos no se generaron mediante un proceso de reflexión para ser entendidos como un medio, sino que se constituyeron como finalidad. al respecto nos mostraba que

*“No lo pensamos mucho ¿eh? yo pensé que estaría bien usar las cosas de las redes sociales y que podría escribir un articulillo con eso si me dejaba experimentar.” (R2.M1.1)*

*“Pero es un museo bastante desconocido. Y de ahí la necesidad de desarrollar y poder estar en todas las plataformas y desarrollar todos estos aspectos **para poder llegar más lo que podía ser la sociedad.**” (R2.M1.2)*

*“Cuando todo el tema de web empieza todo el mundo quiere tener una web. Y yo cuando alguien me decía hay que hacer una web de esto yo siempre le decía a todo el mundo: **¿pero para qué la quieres?, ¿Qué utilidad le vas a dar?** Primero tienes que saber qué partido le vas a sacar a la web. “**Es que los demás la tienen**”. Esto no es un “culo veo, culo quiero”. Con las redes sociales pasa lo mismo, como fulano lo tiene yo también lo tengo que tener.” (R2.M2.2)*

La consecuencia de ello no fue otra que el **desencanto** que se mostraba ya en el año 2016 porque **no se alcanzaban las potencialidades** de había prometido estar en los espacios 2.0

*“Pero a lo mejor cuando desarrollas una pieza y les cuentas la historia y tal dicen que bien, cuando aprendemos. Pero no va más allá. La gente, incluso cuando lanzas preguntas que lo hemos hecho, lo hicimos durante bastante tiempo. ¿Qué parte del museo, que pieza te gustaría este año...? y la gente no contesta.”* (R.2.M2.1)

*“A través de la plataforma recibimos algún feedback, pero como te digo cuando promocionas un taller, pero "Oh que chulo". Alguno que ya ha estado en algún taller "oh que bonito" pero no encuentras a alguien que no le ha gustado que te lo ponga.”* (R2.M2.2)

*“Desde mi punto de vista pienso que somos poco activos, deberíamos ser más activos. (...) La gente escribimos rápido pero después **cuesta la continuidad**. Nosotros siempre que hay una persona que nos deja alguna cosa hay un retorno.”* (R2.M4.1)

*“En las redes sociales hay un poco más de interacción con el Twitter con Facebook no hay mucha.  
(¿Cuando hablas de interacción qué es?) Retwits y cosas de estas y ya está.  
(Propuestas comentarios...) No, no hay muchos. Como mucho te hacen alguna pregunta, de alguna pieza o **un comentario así. Pero son mínimos**.  
(¿Y en el Facebook?) **Likes y ya está**. Por eso te digo que Facebook está parado.”* (R2.M4.2)

**Desencanto** que se reproducía de nuevo en el segundo encuentro del **año 2018**, dos años después no existía ningún cambio desde 2016

*Seguimos en la **misma línea de trabajo**. R5.M2.1*

Y existían incluso comentarios en **detrimento**

*“La **interacción ha decaído**. El intercambio, digamos la publicidad mutua...ha decaído, han cambiados los gestores de las instituciones...”* (R5.M2.1)

“Esto fue en su momento. (...) Ahora se **ha abandonado el sistema**, sobretodo, para la web.” (R5.M2.1)

“**Se han parado todas las actividades** porque había actividades. (...) Está paralizado, digamos que se han recortado.” (R5.M2.1)

“Estamos igual. De hecho, **yo creo que vamos hacia atrás**, cada vez hay menos gente, ahora somos 2. Cuando hiciste esta entrevista yo creo que estaríamos 3. Ahora 2. Facebook y Twitter necesitan estar pendientes y si tienes mil historias más no tienes tiempo. Y cada vez tenemos más funciones y llega un momento que no das abasto.” (R5.M2.2)

Y aflorando los **mismos obstáculos** que ya estaban presentes en el **año 2016**

“(¿Y desde el espacio virtual si se podía trabajar?) Sí se podría trabajar, pero lo que tenemos es **una falta de medios y de personal**. El museo es bonito es un contenedor precioso tiene unos contenidos que se exponen, pero no hay personal (¿Seguimos igual?) Seguimos exactamente igual. En esta época (2016) no sé si había un conserje ahora hay 2, con lo cual, sí hay mayor horario de visita, se está más abierto, pero en el fondo internamente lo que son las tripas seguimos exactamente igual.” (R5.M1.2)

“Pero el hecho es que **nosotros no lleguemos, pero seguimos asumiendo**, porque para mí es importante el compromiso que uno en su momento adopta... así me va. Para mí sí que lo es. Entonces seguimos, pero sí que es verdad que por ejemplo este año para verano no hemos puesto en marcha las visitas familiares. La compañera ha estado de baja un mes, estamos con exposiciones temporales y una persona sola...

(En el 2016 dice que había otra persona) Claro, habíamos estado más personas. Ana lleva todas las cifras de visitantes...es una pasada. Tenemos un volumen de trabajo...” (R5.M2.1)

“El tema es que **cada vez tenemos menos tiempo y más tareas y menos personal**. (Eso ya pasaba en la primera entrevista.). Pero aún más, ahora solo estamos nosotras 2. De lo que es la comunicación de rrs nos ocupamos nosotras 2 y si te ponen tareas más del día a día del museo porque alguien está de baja o hay personal que no puede hacer una tarea. Y rrs requieren de tiempo, no es publicar y dejarlo. Tienes que estar pendiente y tener en el móvil las redes. El móvil es mío y no me lo pagan. Si tú tienes temas familiares...no puedes estar atendiendo. Y entonces cierto tipo de campañas que han funcionado que las pusimos en práctica por ejemplo otra compañera tenía una campaña de objetos misterio ¿Qué es eso? Y publicaba en Facebook y yo en Twiter. En diferentes horarios. Pero si te

*contestan cuando ya no estás en el museo tienes que tener avisos para estar pendiente. Si no estás en ese momento no puedes contestar, es complicado porque la gente que participa quiere el feedback inmediato. Ahora para la mensajería en Facebook me las he apañado con respuestas automáticas para no crean que pasamos de ellos. Nos pasa con el correo electrónico. Las rrss, los community manager se dedican solo a eso, nosotros no lo somos. Estamos haciendo muchas cosas. Poner una campaña en marcha, aunque funcione, para 4 personas que te responden. No te sale a cuenta.” (R5.M2.2)*

*“Aquí dentro del ámbito del gobierno de X por ejemplo. Hemos planteado planes de trabajo con Pinterest y no nos los han aprobado. **Hay un desconcierto con el tema rrss, de cómo se tienen que llevar.**” (R5.M2.2)*

*“Lo que estamos comentando con los compañeros es que en cultura **se necesitaría un puesto de alguien que se encargara de web y rrss**, lo que es la difusión por Internet.*

*(¿Por qué?) Pues para hacernos más visibles. Hay diferentes eventos como el día internacional de los museos... estar más presentes, mejor y con mejores diseños y hacerlo lo mejor posible. Es un comentario que sí ha salido: habría que haber alguien que se dedicara a eso en cultura, incluidas exposiciones y didáctica evidentemente.*

*(¿Ha salido de vuestra conversación?) Que yo sepa no.*

*(¿Cómo se debería hacer?) Esto está complicado, crear un puesto no depende de nosotros evidentemente, ni sé muy bien de quien depende; supongo que sería una propuesta a la jefatura del servicio. Pues los puestos de trabajo que debe haber en cada servicio se encarga personal. Es por arriba, y es externo a aquí.” (R5.M3.1)*

### Y con los mismos resultados

*“(¿No hay forma de que el espacio virtual vaya más allá?) No. **Pienso que no sabemos o no se sabe trabajar con ello.** Es una retroalimentación, me interesa esto dame información. También a veces, sí, he visto gente que trabaja o estudia materiales que ha visto algo que hemos colgado y nos pide información.” (R5.M1.2)*

*“(Y hablamos siempre de compartir.) Compartir.*

*(¿Co-crear?) **¿Co-crear? (rie) Yo eso...***

*(Pero bueno hemos dado ya un pasito (compartir)...) Hemos dado un pequeño paso sí.” (R5.M2.2)*



“Ahora tenemos 3000, hemos subido bastante. Bueno... más o menos, quizás tiene más retorno el Twitter, la gente comenta más, comparte más...

(¿Y el retorno cómo es?) Con retwits y comentarios.

(¿Qué tipo de comentarios?) Bueno no son comentarios muy extensos, son de universidades o investigadores.

(¿Ha habido algún cambio significativo desde que nos vimos hace dos años y medio?) No, **solo hemos ido ganando en seguidores.**

(¿Forma, calidad...?) Yo diría que no.” (R5.M4.2)

Y aunque yo intento **centrar el tema en los espacios web del museo.**

“(Cuando me hablas de comentarios en las redes, yo me emociono.) **No son profundos...**

(¿Alguna otra cosa que me quieras decir (sobre redes)?) No. ¿Te servirá? Ha habido algo de evolución...” (R5.M4.2)

“La gente viene atraída por un tema, pero puedes conseguir que se quedé y puedes conseguir que el museo sea un espacio de tu vivencia, de tu imaginario, un referente...”

(¿Y lo habéis conseguido a través de las redes?)” (R5.M2.1)

Los relatores no son solo actores solamente del contexto virtual, sino que están en el contexto del museo físico y muchas veces **ambos contextos se mezclan**

“Tienes que contestar a los comentarios, tienes quedar me gusta, tener un guiño, aunque solo sea con un icono que le pongas; pero hay que fomentar la relación. Y que aquí hay personas y **cuando ellos vienen y se les atiende de cine en conserjería**, pues oye lo que se llevan es eso: me han tratado de cine, la gente es cariñosa y al fin y al cabo lo que nosotros damos es un servicio público.” (R5.M2.1)

“Mucha gente **conoció las visitas de los miércoles a través de las rrss y vinieron a esas visitas.** Quedaron encantados, vieron un museo más cercano con unos contenidos que realmente acercan la cultura y el patrimonio a la gente y lo ven más cercano. Y parece que desde aquel momento hay una relación más íntima a través de rrss con aquellas personas. Y ya son asiduos en el me gusta, en el comentario, claro tú debes mantener después esa relación.” (R5.M2.1)

“Es una necesidad genera más engagement, una relación con los usuarios.

(¿Y eso a q os puede llevar?) A que haya personas que te conozcan más, que te consideren un espacio con el q **se puede dialogar y entonces les puede interesar más venir al museo.** De hecho, ha habido algún caso de gente que hemos

*conversado en algún momento, aunque solo se darles las gracias o contestarles una pregunta y han venido a X porque igual eran de fuera y pasan por aquí y te mandan un mensaje diciéndote q van a pasar por el museo: ¿vas a estar? Es q quiero conocerte. Particulares, de alguna asociación que quieren saber con quién han estado hablando.” (R5.M2.2)*

Y utilizan la tecnología, los espacios sociales 2.0 de sus museos, desde sus contextos cotidianos “reales”, en este caso desde el museo físico en el que trabajan, y lo que sucede en esos contextos trasciende en lo virtual. Esto me evoca a pensar en la llamada “sociedad híbrida” conformada en una serie de **tramas sociales “online” y “offline”** que implican que las tecnologías estén encastradas en el día a día.

*“(Ya lo decías en el anterior encuentro "teníamos algo que los grandes no tenían que era el contacto directo con la comunidad.” Ese "dar y recibir", la escucha activa ¿A qué te refieres en redes o físicamente?) De las dos maneras. En el mundo físico simplemente el hecho de cuando viene un profesor te plantea... ¡ah pues esto estaría muy bien de hacerlo de esta manera! o a través del centro de recursos cuando hacíamos los primeros talleres como museo. Pero cuando ellos tienen sugerencias de mejora, de una manera informal o te vienen con un chaval que tiene alguna discapacidad y son ellos quien te sugieren como hacer la adaptación del taller para esa discapacidad y entonces lo incorporamos en el taller. En el caso de la comunidad física se daba de modo natural. En el caso de la **comunidad virtual**, empezó a salir con los grupos de recreación (...) y todo eso ha sido porque a través de la red social ha empezado a haber contactos con personas interesadas con el patrimonio romano y una colaboración de "vamos y hacemos eso". (R5.M1.1)*

La literatura me advierte que lo que ocurre **lo que ocurre cotidianamente en el espacio “real” se replica en los espacios virtuales de interacción**; y no solo, eso si no que para entender un espacio social 2.0 no solo debo centrarme en las estructuras y las nuevas modalidades discursivas, sino que debo estar atenta también en las **relaciones y estrategias de poder** que subyacen del mismo.

*“Pues, sobretudo (los grupos de recreación), publican contenidos sobre cuestiones históricas del mundo romano, de patrimonio. No solo dicen lo que van a hacer, sino que digamos que hay contenido de carácter histórico.  
(¿Entráis a comentar vosotros?) Sí. Y ellos también y nos comentan.  
(¿Esto está muy bien no? Esto en 2015 no estaba.) En 2015 había contactado con nosotros el grupo X, pero claro de ahí han salido jornadas.*

*(El rigor histórico del que hablas ¿ese controlar? En la primera entrevista no me hablaste de eso, de tenemos que controlar si nos comentan.) No porque ya han pasado el filtro del director del museo.*

*(Incluso que retwiteas lo que ellos han publicado como conocimiento.) Sí porque tiene calidad y rigor científico y nosotros tenemos público que está interesado en el patrimonio romano y les puede interesar.” (R5.M1.1)*

*“Eso es más complicado porque el tema profesional y el tema voluntario... los profesionales tienen sus cotos. Si ya de por sí se abren poco en nuestra calidad de ayudantes que venga encima alguien de las redes a decirles algo. También es verdad que hay mucho troll y hay que saber distinguirlo. Como institución nos trolean. Hay que intentar conversar con la gente y que te digan si hay algo que quieren decirte.” (R5.M2.1)*

Eso me hace pensar como investigadora que **no debo descuidar las experiencias contextualizadas en el espacio físico del museo o en la cotidianidad de los relatores.** También es cierto que, durante la lectura de muchas de las narraciones transcritas, estas me evocaban a reconocer en las experiencias, situaciones que bien se podrían reconocer como prácticas legítimas de los espacios 2.0. Yo en un primer momento los había reconocido como **encuentros**, acontecimientos que eran la causa de cambios; incluso, en los casos que los relatores no me los visibilizaban yo les instaba a que lo hicieran, es más, se creó una herramienta metodológica con ese fin, el mapa de vida. Yo misma como investigadora había tenido ya un encuentro que supuso un **cambio en mi metodología** y que quise poner en conocimiento del relator que me lo produjo

*“Entrevistar a M2.2 fue para mí toda una revelación metodológica como investigadora que usa el relato autobiográfico en su investigación. Después de su entrevista, que concretamente fue la cuarta de las 9, me di cuenta que pese a ser miembro de los servicios educativos del museo y ser licenciada en historia del arte, en su historia había otro componente que la hacía “particular”: “mientras estaba estudiando historia del arte, estuve estudiando también programación y análisis informático. No es una titulación oficial y cuando termine la carrera. No es una carrera que te puedas colocar fácilmente, hice alguna oposición, entré en una lista de interinos que luego más tarde acabé aquí recientemente. Pero la mayor parte de mi carrera profesional la he desarrollado en empresas de diseño y desarrollo de aplicaciones web precisamente.” Y “Como yo no vengo del área de la pedagogía tengo unas ideas diferentes.” Gracias a esa particularidad que para mí resultó tan explícita en ese momento, tomé conciencia que el perfil o la identidad de mis relatores era algo esencial para mi investigación. Primera porque me brindaría*

*esa “no generalización” a la que no aspira el método biográfico-narrativo y segundo, y a efectos prácticos me ayudaría a elaborar las devoluciones de las primeras entrevistas.” (R3.M2.1)*

De este modo, en las narraciones de los miembros de los museos participantes en la investigación pude detectar los siguientes **encuentros** que me rememoraban a los espacios sociales 2.0: **el grupo de recreación histórica, la donación de una colección privada de mariposas, la irrupción de las exposiciones temporales, el cambio en la dirección de un museo o un departamento, los cursos de las escuelas de verano, y la formación en tecnologías.** A continuación, exponemos cada uno de los supuestos en la voz de sus relatores

*“Pero sí que a través de Facebook se han recibido sugerencias interesantes con lo cual sí que en los tres últimos años digamos, viendo que tenemos ese espacio más actualizado porque colgamos contenidos con más frecuencia la gente se anima a preguntarnos cosas, tipo: “¿va haber talleres familiares en navidad o tal?” Entonces **igual no tenías pensado hacerlos y dices bueno pues porque no.** O por ejemplo ofrecer servicios “mira soy alguien que da conciertos de piano, no me importaría hacer una actividad en el museo de X” o sobretodo hemos contactado y eso ha sido estupendo con un grupo de recreación histórica, los X. (R2.M1.1) (...) **Bona Dea nos abre, abre camino** y una vez abierto ese camino pues teniendo siempre el filtro del rigor histórico, de que sea un grupo que haga las cosas bien, entonces a partir de ahí ya se ve que nosotros, los del yacimiento tal y los del museo tal, están abiertos a colaboraciones. Nos llegaron otras colaboraciones que no eran posibles porque no se ajustaban bien a los intereses digamos del tipo de patrimonio que tenía el museo o porque eran muy caros. Nosotros en principio, el director del museo, tiene claro que se recibe a todos. Por ejemplo, fui a un congreso de arqueología en noviembre y allí hubo personas que ofrecieron hacer cosas de tecnología para interpretación del yacimiento y en cuanto ellos quisieron el director del museo y los codirectores del yacimiento... se los presenté, les recibieron ¿de qué va vuestro proyecto? Ellos siempre tienen esa mentalidad de escuchar a todos. Claro, priorizan la rigurosidad y la disponibilidad económica si hace falta financiación, que complete la oferta educativa o científica del museo. Si nos ofrecen más de una cosa que ya tengo, pues buscan algo de que no tenga o las cuestiones que ellos valoren. Pero en principio siempre se busca que complete para diferentes tipos de público, para diferentes formatos. También ha habido cosas que se han tenido que descartar. Por ejemplo, nos ofrecieron conciertos de piano, pero entre algo que interese en general a la ciudad o algo que potencie el patrimonio romano pues escogemos esto último.” (R5.M1.1)*

“El museo de X tiene piezas muy importantes, muy emblemáticas, pero mira ahora **llevamos 2 años con una exposición de mariposas que ha sido un éxito brutal**. Es la mejor colección de mariposas de X. Es de un coleccionista de X que intentó donarla al Museo de ciencias naturales de X, pero, el museo como ya tenía, solo quería cosas concretas para completar sus colecciones. Y él dijo que no, que eso era desmembrar su colección. Que la quería mantener en bloque. Habló con nosotros y ha pasado a ser fondo del museo de X. Una colección de mariposas magnífica, no solo de mariposas de España y X sino de todo el mundo. Es un coleccionista que compra, vende, cría y tal en su casa. Estamos hablando de miles de mariposas, estamos hablando de toda una planta de cerca de 200 cajas de mariposas. De 1 año hemos tenido que prolongar la exposición a 2 porque eso ha traído ex proceso toda una cantidad de cosas. Era una colección muy conocida dentro de este mundo pero que nadie conocía más allá de ver al señor en su casa y él te podía enseñarlas. (...) Eso ha generado que venga gente, colegios, de la comarca...eso no se está viendo en ningún otro sitio. (...) **Es la primera exposición que hemos visto que atrae a gente por el contenido**. Hace un par de meses vino un autobús de una asociación de mariposas de San Sebastián a ver la exposición. Entonces debemos de jugar con este tipo de posibilidades.

(¿Se relacionan esta colección de mariposas con las cerámicas?) Es una sala aparte completamente.

(¿No habéis pensado en relacionarlo?) Hace muchos años cuando estuve de estancia en Burdeos vi una exposición que me encantó (...) En el museo arqueológico de Burdeos habían montado lo que era todo el museo, que los animales disecados estaban por todo el museo, pero vinculados a por ejemplo... un león disecado lo tenían en la parte medieval con el escudo de Aquitania que tiene los leones. Un águila con las alas desplegadas lo tenían en la parte romana junto a un estandarte legionario romano; un jabalí...

(¿No sabéis las mariposas en mundo romano que simbolismo tenían?) No, no solían utilizarlas. Otro tipo de animales, sí. Pero las mariposas, no. Pero seguro que, si miras, seguro que estaba vinculado con lo que es la belleza o lo q puede ser la armonía. Pero no te daba para hacerlo. La excusa de la exposición fue la donación y evitar que eso se perdiese. Sino estaría fuera.” (R5.M1.2)

“Intentamos conversar, pero... tiempo, herramientas...estamos en el mismo punto. Pero sí que es verdad que las conversaciones generan a veces...lo que decías de contenidos de usuarios ahora me estoy acordando precisamente de unas publicaciones sobre monedas. A veces nos sigue gente de numismática y tal, y **ha habido alguna polémica respecto de si alguna moneda que hemos puesto como auténtica**: pues nuestro conservador la consideraba como auténtica, que era falsa. Se ha mirado, se ha revisado, se han comprobado las fuentes, tu les hablas de otras... empiezas a buscar en su información, y puedes llegar a la conclusión que podría ser fácil. Y lo cambias en la ficha de la moneda y dices que existen dudas respecto a su veracidad. Añades esos nuevos filtros que tienes.

*(¿I eso ha sido a través de?) De Facebook. Vieron la moneda y dijeron “os han colado una falsa”. Contestamos que consultaríamos con el conservador...*

*(¿Hubo lío?) Pues con esta algo...el problema es que esa pieza la tenemos en el Google Art Project. Eso ha hecho que poner monedas nos lo pensemos mucho porque hay mucho numismático aficionado que parece que a veces sabe más que el conservador.*

*(Aquí habría una colaboración del usuario). Claro, pero hay que estar abiertos. Pero tener filtros también porque no todo lo que te dicen es verdad. Un día una señora nos dijo que tenía un cuadro igual que el reclamo publicitario del museo, un Goya, pero claro si es igual es porque usted tiene una copia. En rrsss también pasa y se debería pasar a un conservador, pero la mayoría de gente tiene copias (...)*

*(Yo como encuentros, he señalado a tu hermano, tus estudios ese cambio que realizaste...Y ahora lo que sí pondría fue lo de las monedas) Eso fue en Facebook, pero me pilló a mí. Y sí que el conservador reconoció la posibilidad que podría ser falsa. Pero es una cosa que no gusta mucho a los museos que les digas que tienen piezas falsas.*

*(De acuerdo. Pero fue un momento... podría habido co-creación o colaboración.) Nosotros tenemos en cuenta muchas cosas que nos dicen. Pero la fuente es muy importante. No es lo mismo que te lo digan estos restauradores o alguien que no conocemos. Entonces tenemos que hacer averiguaciones sobre quién es esa persona. (...) Y **en el caso de las monedas el conservador acepto que podría ser.** Y sí es un pasito. Pero eso pasa mucho, en los museos hay constantes cambios con piezas que no son auténticas, pero falta es el paso siguiente el reconocimiento, pedir perdón y decir que me he equivocado.*

*(¿Y el seguir trabajando juntos?) Eso es más complicado porque el tema profesional y el tema voluntario...los profesionales tienen sus cotos. Si ya de por sí se abren poco en nuestra calidad de ayudantes que venga encima alguien de las redes a decirles algo. También es verdad que hay mucho troll y hay que saber distinguirlo. Como institución nos trolean. Hay que intentar conversar con la gente y que te digan si hay algo que quieren decirte. Vamos a ir pasito a pasito, vamos a tener conversación con la gente que quiere venir o que no puede venir o le interesan tus contenidos. El feedback de creación del otro, del usuario... primero vamos a probarlo con otros museos. Hay ejemplos y reciben críticas de: estos quieren que les hagamos su trabajo. Y ya si quieren darnos información de contenidos, son los conservadores quien deben entrar es la línea del museo y te dicen que vengan aquí...*

*(¿O sea que por redes?) Por redes ni caso. Pero son casos muy, muy, muy puntuales e igual ni han sido consultas directas. Sino, por ejemplo, un twitt donde te ponen una foto, te etiquetan y te preguntan sobre esa pieza. Etiquetan a todos los museos habidos y por haber. Y eso seguramente es un trabajo de investigación, y les gusta la pieza, quieren ponerla, pero no tienen información; o igual es el community de otro museo y encima que le hagamos el trabajo.*

*(¿Por tanto crees que las redes tienen menos fiabilidad y se pasa mucho más de lo que llegas desde ahí?) No es que se pase, pero si es una cosa que no tienes clara la finalidad para que te vas a complicar.” (R5.M2.2)*

*“Y además de llevar las funciones de comunicación y educación, desde hace un año y pico también llevamos exposiciones temporales. (...) Ahora, por ejemplo, **hay una exposición de indumentaria tradicional aragonesa**. Que a lo mejor eso es un tema q nos pilla un poco de refilón, aunque no mucho si tienes en cuenta que el museo tiene una sección de etnología que lleva un tiempo cerrada. Pero eso **nos ha servido para mantener viva la llama de la etnología, de la cultura tradicional...pues eso ha traído gente nueva**. Esa gente q se atrae en un principio por la indumentaria pues sube a ver una exposición como la de cerámica tradicional japonesa y les encanta o ven la sección de arte de principios de s. XX y les hablas de los cafés, los teatros, del nuevo urbanismo. Y ven que es todo mucho más cercano, que eso que te comentaba en la primera entrevista, de que los museos no son sitios donde vienen señores solo con gafas, es realmente efectivo. La gente viene atraída por un tema, pero puedes conseguir que se quedé y puedes conseguir que el museo sea un espacio de tu vivencia, de tu imaginario, un referente... (...) ¿A veces dices como podemos tener eso? A veces hay exposiciones que no son programación propia, sino que nos viene dada desde la Dirección General de Patrimonio... ¿Entonces dices dios mío como nos traen esto! ¡Qué vamos a hacer! (...) Por ejemplo, Sastrería Cornejo vistiendo el cine. **Entonces al principio te asombra, viene, se empieza a montar, empiezas a implicarte, empiezas a ver las posibilidades, empiezas a ver q evidentemente para nosotros por mucho q te hable de patrimonio; para nosotros es importante la cultura en general: la música, el teatro, el cine...entonces intentamos estar interconectados con este tipo de actividades. Entonces te viene una cosa de cine y dices qué vamos a hacer...pero ya te traen el traje de Charlon Heston en El Cid y dices a esto hay que darle una vuelta, se tiene que potenciar a tope. Y al final, se convierte en una exposición temporal, que al final por desgracia solo la has tenido por 2 semanas, pero q ha pasado muchísima gente que no solo ha visto la exposición, sino que también ha subido arriba y ha visto Goya, la galería de arte del s. XX...y encima vuelve. O sea que en cada momento tenemos que jugar con lo que tenemos.***

*(¿Pero no es rico eso? Claro y hay que convertir-lo en un punto fuerte eso. Nos gustaría que como un equipo de fútbol con todo el dinero del mundo comprar...pero al final lo que tienes que hacer es fortalecer esos puntos débiles. Ahora mismo nos hemos visto obligados porque se ha desmontado el museo que se han dado exposiciones temporales. Pues vamos a darle la vuelta y vamos a conseguir que estas exposiciones sean motivo para que la gente venga y conozca o gente que nunca había venido entre por la puerta y diga qué bien me han tratado, lo voy a poner en redes sociales*

*(Vale) **Es todo lo mismo, convertir cada una de las piezas en una excusa, en un método para acercar el museo a la sociedad.***

(O hacer otras narraciones de cada una de las piezas.) Ahí, está.” (R5.M2.1)

“En rrss, la diferencia es que **el jefe anterior de cultura que ya está jubilado, no quería saber nada de redes sociales**. Y ahora, pues ya parece que no se ponen problemas de que se difunda en redes.

(¿Podría ser el cambio que me comentas?) Sí, en las rrss. Pero de rrss, no nos encargamos.

(Pero ya estáis más visibles, en 2016 no me acuerdo de eso.). No, antes no.

(I: Ya ha sido un pasito más.) Lo que estamos comentando con los compañeros es que en cultura se necesitaría un puesto de alguien que se encargara de web y rrss, lo que es la difusión por Internet.

(¿Por qué?) Pues para hacernos más visibles. Hay diferentes eventos como el día internacional de los museos... estar más presentes, mejor y con mejores diseños y hacerlo lo mejor posible. Es un comentario que sí ha salido: habría que haber alguien que se dedicara a eso en cultura, incluidas exposiciones y didáctica evidentemente.

(¿Podría ser un encuentro el cambio en la dirección de cultura? ¿Podría ser que el tema se abriera más?) Sí claro, se está más abierto a este tipo de difusión.

(¿Tú dirías que podrías ir más allá de la difusión de actividades? Por ejemplo, colgar las fotos de los talleres. ¿Podrías hacerlo?) Pues no lo sé.

(Parece que no se ha entrado a detallar los objetivos de la red, que son más necesidades puntuales que se van solventando.) En el caso nuestro sí.” (R5.M3.1)

“**En los años 80 en las escuelas de verano** haciendo coordinación y programación y profesorado de cursos de museos y educación. Los hicimos aquí en X el año 80, 81 y 82, las primeras escuelas de verano con cursos de museos y escuelas o museos y educación. **De estos cursos salió un grupo de trabajo, museos y escuela, de unas 30 personas y empezamos a definir las líneas de trabajo que el museo fue después desarrollando.**”

Yo no estaba en esos momentos en el museo, sino que colaboraba externamente dando unas clases. En el museo se formó este grupo, yo entre en el 86 y ya estaba formado.

(Bien, aquí es donde entro yo, en eso que te decía de las resonancias.) Sí en lo que te suena.

(Sí, Este *modus operandi* de transformar o como dice X el “definir las líneas del museo” mediante ese encuentro posibilitador que en su caso fueron las escuelas de verano; me lleva a mí a concretarlo en mi proceder como investigadora que parte del contexto de la práctica profesional de los entrevistados que conozco a través de las experiencias narradas por ellos mismos. Tu narración de la experiencia de los cursos de verano, me hace pensar a mí que quizás esa práctica de las escuelas de verano las traspasaste al museo.) Bueno, las escuelas de verano son fruto de un interés y un proyecto del museo. Es decir, **las escuelas de verano, facilitan o posibilitan el formalizar unas propuestas dirigidas a la formación de docentes**



*para abrir ese espacio de relación entre la necesidad de los docentes de conocer el mundo del patrimonio, ¿no? y desde el museo proponer toda una serie de posibilidades de acción formativas usando el museo y el patrimonio. El museo esto ya lo tenía, pero necesitaba eso.*

*(¿Escuchar las voces de los profesores?) Sí y tener una oportunidad para decir nosotros estamos aquí, tenemos estas propuestas ¿os interesan?, ¿Qué necesitáis? Y vamos a ponernos a trabajar. Eso fue la historia de principios de los 80. Una vez hecho esto, ya se desarrollan más cosas. Las escuelas desarrollan sus proyectos teniendo en cuenta que existe un patrimonio y que existen unos museos, que quizás o no conocían o no tenían como referentes de instrumental pedagógico. Y los museos también desarrollan sus proyectos propios teniendo en cuenta, por una parte, sus intereses como institución, pero a la vez escuchando lo que necesitan los de afuera. Esto es en el mundo de la educación, pero se va ampliando a otros mundos.” (R5.M4.1)*

*“Actualmente, estoy solo en el tema de comunicación.*

*(¿Qué quieres decir?) Comunicación de redes sociales, web...también difusión mediante folletos. Ya no hago reservas solo en vacaciones hago substituciones. (...) Nosotros hemos tenido algo más de formación, hemos ido a X a hacer cursos.*

*(Cuéntame esto, era uno de los puntos...) Sí, uno de los puntos que fallaba. Desde Agencia Catalana hay una bolsa de talleres y cursos.*

*(¿Son voluntarios?) Te lo proponen y creo que son interesantes. Siempre está bien conocer novedades de tu ámbito.*

*(Pero a veces cuando hay mil cosas más que hacer... Pero tú en cambio, desde el museo se ha apostado por tener alguien que solo se dedique a los espacios 2.0) Sí, yo solo estoy con redes, la web y lo que te decía...temas de difusión.*

*(Pues creo que sois el único museo que tenéis a alguien dedicado exclusivamente. ¿Y cómo fue eso?) Pues con el cambio de dirección se reorganizaron las áreas. I se creyó oportuno que hubiera alguien solo dedicado a comunicación.*

*(¿Cuál sería la finalidad?) Pues darnos a conocer, un poco más a público general.*

*(¿Y el tema de contenidos?) El tema de contenidos... No sé si viste la nueva página web, hemos hecho un cambio radical. **La anterior página tenía mucha información, cargada y queríamos una página ágil, dinámica y que sea fácil de encontrar la información. Lo más importante...** si haces algo de estudio de las páginas web y veías lo que la gente visitaba básicamente eran las páginas de información: precios, horarios, actividades. Y nos basamos en eso y que se adaptara a las nuevas tecnologías.*

*(¿Y tema de contenidos?) Los hemos reducido y con un lenguaje más sencillo y adaptado a todos los públicos.*

*(¿Qué hacéis con los contenidos?) Hemos puesto todos nuestros centros y hemos resaltado lo más importante de ese centro o yacimiento. Y a partir de unas historias lo explicamos.*

*(¿Y en las rrss lo mismo?) No, allí ya era un lenguaje más sencillo. Quizás era más institucional, pero a medida que me ido formando el lenguaje lo he ido simplificando. En todos los cursos te lo dicen que el lenguaje debe ser de “tú a tú”. Se te debe entender, debe llegar a todo el mundo a la panadera, al señor que trabaja en el supermercado... no solo debemos dirigirnos a las universidad o público elitista.” (R5.M4.2)*

Como el lector de esta tesis habrá podido observar, cada uno de los **encuentros expuestos** evocan a un inicio de ese anhelado museo 2.0 como lugar en el ciberespacio, aunque casi todas las experiencias narradas **se han desarrollado en el espacio físico del museo** y solo de un modo accesorio ha estado presente la tecnología. No nos compete evaluar desde estas narraciones si los sitios 2.0 de los museos participantes en esta investigación han alcanzado su posicionamiento en el ciberespacio de modo pleno; puesto que esto en ningún caso ni era la finalidad de esta investigación ni estaba marcado en sus objetivos. Pero sí que nos corresponde, y así lo pasamos a exponer a continuación, señalar que desde la narración y concretamente desde la exposición de estos encuentros de los relatores con personas, sucesos u objetos, se han desarrollado en esas experiencias prácticas que se ajustan a la lógica 2.0 por contener procesos de interacción, conversación y de creación de comunidades. De este modo, siguiendo nuestro **marco teórico contextual** y concretándolo en el **desarrollo del espacio como producto social** y la **edukomunicación como estrategia metodológica** podemos señalar que

1. El museo físico, en la mayoría de los casos, es el contexto donde la institución museística se encuentra con personas, eventos u objetos.
2. El museo físico se constituye como espacio de conflicto y negociación entre la institución museística y el “otro”.
3. La institución museística ante dicho encuentro establece líneas de fuga posibilitadoras que le permiten escapar a la cultura museística y “dejar habitar” a los visitantes del museo.
4. Que la institución museística necesita de estrategias edukomunicativas para que los visitantes del museo lo conviertan en lugar.

5. Que los visitantes del museo apropiándose del museo pueden desarrollar prácticas de intercambio, elaboración de significados colaborativos y la creación de comunidades.

Nuestros relatores son conscientes de ese cambio que ha dado el museo

*“Fueron casi 3 años cuando hablamos...ahora **nos hemos abierto mucho con asociaciones muy concretas**. Me explico, (...) las asociaciones de discapacitados o de psíquicos, Cruz Roja... han hecho ya del museo su casa. Todo lo que es exposiciones, conferencias, directamente es en el museo. Pues nos abrimos a estas asociaciones que son especiales porque creemos que ellas mismas utilicen el museo para hacerse visibles y hacer visibles a sus usuarios. El visibilizarlos, que se les ponga cara con su obra, ellos lo están notando porque están empezando a tener un reconocimiento que antes no tenían, a nivel del pueblo.” R5.M2.2*

Que es incluso necesario llevarlo a cabo

*“En su narración reflexiona en que quizás ambos conceptos “arqueología” y “espacios virtuales” son antagónicos y los sectores más ortodoxos eran contrarios a la divulgación arqueológica en dichos canales: “Es una manera de llegar que al principio lo criticaban, porque quieras o no hay sectores que lo de divulgar la arqueología del patrimonio parece, hay mucha gente que se ha querido mantener a un nivel muy elitista y que la gente... a ver que es una necesidad. **Ahora no puedes estar ajeno a esto. Es imposible quedarías, estarías completamente estigmatizado y aislado sino estas divulgando de estas maneras y tal.** Otra cosa es entrar en promociones y en políticas y estas historias, Nosotros hemos entrado únicamente en lo que es la divulgación. Divulgar, que sepan lo que es nuestro trabajo”.* (R3.M2.2)

*“Esto ha cambiado. **Todo el mundo se ha sumado.** Yo creo que los “dinosaurios” han reconocido que esto es el futuro (...) Y son los peores ahora. Los que lo rechazaban ven que abren posibilidades y cuando se han formado o han empezado a poder utilizarlo son incluso los peores. Ya no hay un rechazo, siempre y cuando no se conviertan estas páginas en circo, en divertimento.” (R5.M2.2)*

E incluso que implicaría no llevarlo a cabo,

*“Si no nos abrimos a otros aspectos, a otro tipo de exposiciones y a hacer que sea un elemento de dinamización... **estos museos mueren**. Nos estamos abriendo en los últimos años, con grandes esfuerzos porque el personal que hay...” (R5.M2.2)*

Pero esa réplica de apertura no se da en los sitios 2.0 del museo, más allá de la difusión de esas actividades o el compartirlas

*“(¿Tiene su réplica en el espacio virtual?) Lo hemos estado poniendo dentro de nuestras limitaciones.*

*(¿En plan información?) Como información. **Nosotros informamos** lo que son las exposiciones; siempre colgamos lo que las asociaciones ponen sobre su actuación, intervención, exposición, el taller en el museo. Siempre **ponemos enlaces** a sus páginas. (...) nosotros **compartimos** siempre aquello que pueda tener alguna característica patrimonial, no puedes estar compartiendo en el museo cualquier actividad que haga esa asociación.” (R5.M2.2)*

Llegados aquí me parece interesante destacar que, aunque las voces en el segundo encuentro biográfico-narrativo (R4) parecían destacar que los espacios sociales 2.0 de sus museos no se habían desarrollado; sí que **algunos relatores intuyen** ya en este momento que es cuestión de tener clara la finalidad.

*“(...) creo que es un instrumento fundamental (el museo) que no se ha desarrollado. Así como se han desarrollado las bibliotecas, lo comentaba el otro día con una persona; creo que han hecho una evolución muy importante en los últimos años de desarrollo de su potencial, creo que los museos no lo han hecho. Se han quedado... en este momento, ha habido un retroceso. En los años 80 teníamos muy claro que tenían un potencial increíble y ahora está en retroceso.*

*(Vale. Quizás...y me adelanto, ¿Cómo las páginas web o las redes sociales que tienen mucho potencial y no lo hemos sabido encontrar?) Por ejemplo. Hay bastantes estudios al respecto sobre la influencia de ello y en estos momentos no tenemos claro hacia donde hay que ir. (...) **yo abogo por unos espacios virtuales que vayan más allá de la pura difusión, venta de merchandising y marketing**. Es verdad que es un instrumento de comunicación donde te encuentras los horarios y los precios, o la propaganda está muy bien. Pero a mí, personalmente, me interesa encontrar contenidos y herramientas, e informaciones diversas y que me abra al mundo. El mundo es muy grande, muy amplio y muy extenso y si tenemos... es como una enciclopedia, no solo que te encuentres aquello que tú buscas. ¿No? Me parece que eso lo tenemos que tener en cuenta como referente de esa metodología.*

*(¿Y eso es lo que tiene la red no? Que te lleva de un sitio a otro.) (...) como centros culturales estamos obligados a ir por delante. Y no sé si en esto vamos a veces por delante o por detrás. Vamos a remolque (ríe).” (R5.M4.1)*

E incluso otros relatores muestran también en el segundo encuentro biográfico-narrativo, que es cuestión de tiempo que sus espacios sociales 2.0 logren abrirse y alcancen sus potencialidades; en todo caso, y eso creo que es básico, los relatores son conscientes de que los encuentros con usuarios en las redes son necesarios

*“(¿Y lo habéis conseguido a través de las redes?) Hemos conseguido que haya gente que lo vea así. Y eso para mí es un puntazo. **Entablar esa conexión**, que debe estar albergada por algo más...*

*(Y cuidada.) Tienes que contestar a los comentarios, tienes quedar me gusta, tener un guiño, aunque solo sea con un icono que le pongas; pero **hay que fomentar la relación.**” (R1.M2.2)*

*“**La conversación es lo que nos enriquece con los visitantes, con la gente que nos trata en redes y lo que queremos sobretodo es ser cercanos. Porque ahora el museo, el principal problema que tiene, no se puede hacer todo en un día evidentemente, tienes que ir poco a poco. Ya les cuesta mucho a los museos abrirse en las redes.**” (R2.M2.2)*

*“Vamos a ir pasito a pasito, **vamos a tener conversación** con la gente que quiere venir o que no puede venir o le interesan tus contenidos. El feedback de creación del otro, del usuario...primero vamos a probarlo con otros museos.” (R5.M2.2)*

Pero como investigadora de narrativa biográfica que tiene la voluntad de desarrollar la misma desde una perspectiva narrativa para poder ir más allá del relato como fenómeno o de la historia de vida como método de investigación y análisis, y alcanzar en la práctica de este modo de investigar una **reflexión metacognitiva** de los participantes de los museos y un posible **aprendizaje narrativo**; percibo tal como ya he constatado con este relato que las voces de los miembros de los museos, aunque narran unas experiencias en las que existe el cambio y son posibilitadoras, ellos no son conscientes de ello o al menos a mí me lo parece. Desde esta hipótesis, decido terminar cada uno de los segundos encuentros biográfico-narrativos con una pregunta

*“Nuestras charlas, la anterior y esta ¿te han servido para algo?”*

Las respuestas son diversas en coherencia a que cada relato era único porque detrás del mismo había un narrador que también era único,

*“Cuando lo explicas a otros y estos tienen otros perfiles, te haces más cuestiones. Me cuestiono más cuando hablo contigo que cuando hablo con mis compañeros. Porque tú tienes una visión totalmente diferente, tú tienes otra formación, lo ves desde otra perspectiva, conoces otros casos distintos a los que estamos envueltos nosotros...Pienso que ese es un valor muy bueno de la devolución. La devolución te permite mirar las cosas desde otro punto de vista, enfrentarte a lo mismo desde otro punto de vista.” (R5.M1.1)*

*“A mí me ha ordenado las ideas porque a veces hablando pienso cosas ...porque claro hay que entender como ha sido el museo, como se ha ido creando, los problemas que ha habido. Como con el mismo personal se podría haber hecho una cosa lineal, pero hemos podido hacer muchas cosas. Luego cuando las pones una detrás de otra te das cuenta. Pero como entras en la dinámica y el problema es que entremezclas museo, con excavación con docencia, que es todo un mismo paquete que no lo entiendes separado... Cuando lo separas y pones cada cosa en su lugar, te das cuenta cómo estás llegando ¿no? (...) Te permite ver... por ejemplo, en esta segunda charla, algunas cosas que te dije en la primera han cambiado. Por ejemplo, el tema de las asociaciones. A partir de ver como con X nos utilizamos conjuntamente, trabajábamos conjuntamente y de hacer visibles a unas personas concretas... ha animado a otras asociaciones. (...) Es ver como de empezar algo con miedo... yo ya no entiendo la política, la programación de exposiciones anual sin estas asociaciones. Porque sé que van a estar allí y ellas también. Ya ni se lo planean. Lo vamos a hacer porque está el museo. (...) Yo me había dado cuenta, pero cuando veo hace 2 años como empezábamos a ver por dónde sale esto... ahora veo en que se ha convertido. En que se está convirtiendo. A esto se le va a sumar también la Cruz Roja de X, entonces estoy viendo como esto...” (R5.M1.2)*

*“Pues mira, te voy a decir una cosa...me devuelven ilusión (se emociona). Fíjate que me voy a poner a llorar.  
(Noooo.) Porque me reafirmo. Me reafirmo en mi pasión por el trabajo y me reafirmo en que lo que hacemos se hace para gente y que el bien público debería ser el fin de todas las actividades que hacemos.  
(Y así siempre lo has dicho.) Y me devuelve la ilusión porque tan mal no lo estaremos haciendo. Ya ves que tontería.” (R5.M2.1)*

*“Para recordar y poner de manifiesto lo que pienso. Veo que no he cambiado mucho de opinión por lo que he visto. Sigo en la misma línea. A veces puedes*

*cambiar en algún punto, pero veo que no. De hecho, me he dado cuenta que en algún caso hemos evolucionado más allá de la conservación, pero seguimos en las mismas. Intención por nuestra parte hay, pero hay que tener mucho cuidado con que interlocutor tratas ciertas cosas, investigarlo, en que se basa por decir eso.”* (R5.M2.2)

*“¿A mí particularmente?*

*(Sí. Si no ha servido, no ha servido...) Espero que lo que te he contado te haya servido...*

*(Sí, es una casuística diferente) Pues no sé, en principio...es que es relación con los compañeros de la red para que lo cuelguen, pero no con los usuarios de la web. No nos llega nada de ellos.”* (R5.M3.1)

*“Bueno, como mínimo para poder ver dos cosas: una que hay interés por parte de la gente que estáis en la docencia universitaria de la investigación de saber a dónde vamos, en este caso con el tema de la utilización de las TIC y de las plataformas online para nuestra acción concreta cotidiana. Y me parece muy interesante poder intercambiar nuestra práctica y nuestras experiencias y que luego la podáis utilizar vosotros para plantear yo creo cosas concretas, que sería lo bueno de estos estudios ¿no? Que se llegara a unas conclusiones que sirvieran para aplicar después; que hubiera este retorno, no solo el de la entrevista sino el retorno fuera decir: mira de todo esto hemos llegado a esta, esta y esta conclusión que creemos que pueden ser útiles ¿no? y tenedlo en cuenta porque esto sí que funciona o puede ser significativo y en cambio esto es una mala práctica o es una mala idea sobre este tema concreto. Un poco esto.”* (R5.M4.1)

*“Pues mira, me ha servido para ver que en estos años lo que decía continúa siendo lo mismo.*

*(¿Y continúa pasando lo mismo?) Exacto, hemos mejorado algo, pero la tendencia es la misma. (...) Bueno pienso que tenemos un nivel algo más técnico, pero esto es imparable.*

*(Déjame decirte que yo te veo cambio en cómo me explicas las cosas.) Ya nos hacemos mayores...*

*(No, no (río). A nivel de cómo te expresas técnicamente.) Hombre claro, de tener un nivel de usuario a que recibas una formación... pero aún y esto, este mundo es imparable, exponencial, cuando sabes algo sale otra. Debes estar aprendiendo continuamente.”* (R5.M4.2)

Las últimas palabras de los miembros de los museos participantes en la investigación, dejan pues entrever que el uso de sus relatos dentro de una metodología biográfico-narrativa donde la investigadora ha posibilitado **encuentros dialógicos**; facilita que la

**experiencia** y concretamente la narración de la misma pueda transformarse en un continuo **proceso de reflexión**; y aún más, induce a la **narración de nuevos relatos**. Parece, y aunque muchos no son conscientes de ello, que la lógica 2.0 empieza a tomar los contextos museísticos; así lo han confirmado los encuentros que han narrado. Como investigadora a la que la metodología insta a “provocar” nuevos relatos, llegados a este punto de este relato me planteo **¿Por qué en el espacio físico del museo si se dan prácticas de negociación, acuerdo y ocupación del museo y no en el ciberespacio?** Proponer esta pregunta a nuestros narradores formaría ya parte de otra devolución, de un tercer encuentro biográfico-narrativo, que ya uno de nuestros participantes empezaba a intuir:

*“Lo físico yo lo controlo, tengo el taller para 1 hora para estos cursos, con estos criterios (...). Lo tengo totalmente programado y los maestros lo saben. Puede haber diferencias y variaciones, pero dentro de lo controlable. (Pero saltar a lo virtual...) Saltar a lo virtual que no sabes que perfil...la diferencia es saltar a lo no formal...” (R5.M1.1)*

Queda de este modo cerrado un ciclo en esta investigación que ha mostrado “otro modo de investigar”, el biográfico-narrativo, y la historia de vida como herramienta válida de análisis de datos para evaluar los espacios 2.0 de los museos participantes; pero se abre a la vez una puerta que invita a futuros investigadores a retomar nuestro testimonio para iniciar futuros procesos de investigación.



**Conclusiones**



### 8.- CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES.

Esta tesis y el proceso de investigación que se ha llevado a cabo en torno a la misma, ha respondido en todo su conjunto al empeño de facilitar a los museos y a la comunidad científica una nueva herramienta de investigación y evaluación de los espacios web 2.0 de los museos basada en la metodología biográfico-narrativa y la historia de vida como herramienta metodológica de la misma. De este modo, tal como lo señala la **finalidad** de la tesis nos propusimos en primer término “*desarrollar un proceso de investigación biográfico-narrativo entorno a las experiencias narradas por los miembros de los museos, creadores y gestores de las redes sociales y las web 2.0 de los museos participantes*”, para posteriormente y mediante un proceso propio de análisis de los datos, transformar esas experiencias narradas y construir una “*historia de vida que posibilite otra forma de evaluación, revisión y transformación de los procesos educómunicativos museísticos en redes sociales y web 2.0.*”.

El hecho que durante mi formación y posterior docencia universitaria el relato autobiográfico y la historia de vida supusieran una herramienta básica, ha posibilitado responder a la necesidad de buscar “otro modo de **investigar y evaluar**” **los espacios 2.0 de los museos**; y fue factible que se pudiera llevar a cabo un nuevo **proceso de investigación concretado en lo biográfico-narrativo** para obtener nuevas posibilidades en la evaluación de estos nuevos espacios cibernéticos de las instituciones museísticas. Para ello y para legitimar nuestra propuesta de alcanzar un nuevo modo de investigar, la metodología biográfico-narrativa, y concretamente, la historia de vida como herramienta de análisis de la misma; esta investigación se vio primeramente en la necesidad de elaborar un **marco teórico contextual propio** alrededor de los espacios web 2.0 de los museos. A partir del llamado “giro espacial” (Crang y Thrift, 2000) mediante el cual “la teoría social y cultural ha tomado conceptos y metáforas geográficas para pensar la actualidad de un mundo cada vez más complejo y diferenciado.” (Aichino et al., 2013, párr.2), he desarrollado como investigadora un proceso complejo de comprensión y contextualización de las narraciones de los participantes, concretado en un marco teórico amplio circunscrito en diferentes disciplinas como la **geografía**, la **filosofía**, la **pedagogía**, la **museología** o el **estudio de las nuevas tecnologías**; que en muchas ocasiones me eran conceptualmente ajenas a mi formación pero que a su vez me han construido como investigadora de un proceso en el que he ido adquiriendo las competencias y las habilidades propias de una investigación.

Reconocer a los espacios web 2.0 de los museos como **espacios de producción social** (Lefebvre, 1974), subjetivizados en una **dialéctica entre individuo y espacio** (Soja, 2008); y en los que, caso concreto de esta investigación, los usuarios de los espacios web 2.0 de los museos se apropian de los mismos convirtiéndolos en **lugares** (Lindon, 2000; Augé, 2008; Spíndola, 2016) en el ciberespacio; ha permitido a esta investigación, desarrollar una conceptualización entorno al **museo como espacios de conflicto, negociación y construcción de significados** (Roberts, 1997) concretados a su vez en **actos dialógicos** (Freire, 1973) donde el “dejar habitar” de las culturas museísticas y el “habitar” de quien visita sus espacios en las redes lo hace mediado ahora por una tecnología que proporciona a estos encuentros aspectos de **interactividad**, la **interacción** y la **accesibilidad** que les son propias (Moreno-Sánchez, 2015). Características estas últimas que en principio son posibilitadoras para alcanzar la **lógica 2.0** y desarrollar **procesos de interacción, conversación** y de **creación de comunidades** (O’Reilly, 2005; Scolari, 2008) entre los actores participantes en los contextos cibernéticos. Pero que los datos obtenidos muestran que deben alcanzar una trascendencia más allá de una visión instrumentalista de la tecnología y considerar como propio al llamado factor relacional (Marta-Lazo, 2013) para lograr su pretensión. Es por ello, que desde esta investigación, una vez significado el **espacio 2.0 del museo como lugar** construido en el espacio cibernético desde la dialéctica de los espacios vividos y las prácticas de apropiación y donde los lugares, los interfaces en terminología tecnológica (Scolari, 2004; 2008 y 2018), son nodos abierto de relaciones (Alessandri Carlos, 2007) y continuamente son definidos y redefinidos en la relación con el afuera (Massey, 2001; 2008); nos urgió durante este proceso de creación de un marco contextual propio, desarrollar una estrategia metodología de comunicación entre los actores que otorgara una doble condición al **museo 2.0: lugar en el ciberespacio con lógicas 2.0**. Encontramos la respuesta en la **edukomunicación** (Kaplún, 1998; García Matilla, 2006; Barbas Coslado, 2012), esta disciplina fundamentada en el campo de la pedagogía nos permitía pensar a los sujetos y a las relaciones que estos establecían entre ellos en espacios, ya no solo de **diálogo**, sino también de **participación** y **autogestión**; posibilitando en el caso de los museos **nuevas narrativas** en sus espacios web 2.0. Hecho que supone: primero, cambiar el orden tradicional de la generación del conocimiento, esto es, la institución museística experta creaba un relato que transmitía posteriormente a unos usuarios receptores; pero a la vez, esta generación de nuevas narrativas, en el caso concreto de esta investigación, nos

resultará muy sugerente para iniciar un proceso de investigación biográfico-narrativo en el museo.

**Trabajar “para” y “con” el museo**, hace que nuestro proceso se incline entonces a **escuchar los relatos** surgidos de las voces de los espacios museísticos; puesto que acotado desde el marco teórico contextual el **trasfondo social de la tecnología** y la conceptualización espacial de los espacios 2.0 de los museos, se nos alienta a escuchar las narrativas del museo y más concretamente las narrativas de los espacios web 2.0 de los museos que son producidas por sujetos reales desde espacios concretos de su vida cotidiana (Winocur, 2006). Este conjunto de actores que participan en los espacios 2.0, los **usuarios** con sus códigos experienciales, culturales e ideológicos (Kaplún, 2002) y los **miembros de los museos** mediados por sus culturas institucionales (Schein (1988), se constituyen a la vez como productores, usuarios y audiencias de unas narrativas. Optar por escuchar a estos últimos, los miembros de los museos, lleva a alcanzar al proceso de investigación de esta tesis cuotas de **investigación inclusiva** (Parrilla, 2010) y atender al *sexto objetivo* de la misma: *“Mostrar que esta es una metodología de investigación afín a idiosincrasia de la web 2.0 mediante procesos de intercambio y tratamiento de los datos entre participantes e investigador”*. Basada en tres aspectos: La utilización de la **herramienta del ciclo Smyth** para configurar y desarrollar las entrevistas (descripción, información, confrontación y reconstrucción), la **relaboración de relatos** para lograr el documento final de historia de vida que se va creando a lo largo de la investigación mediante los momentos de interpretación y comprensión de la investigadora que desembocan en los encuentros biográfico-narrativos entre participantes y la misma; y concretamente estos últimos, los **dos encuentros biográfico-narrativos** con los participantes, espacios dialógicos donde el intercambio mutuo de datos permiten concretar la metodología de la misma investigación. Ejemplos de ello, se van visibilizando a lo largo de todo el cuerpo de la tesis; y por citar solo algunos:

- el encuentro que me explicita como los participantes se relacionan in situ con la tecnología y es entonces cuando se decide utilizar la estrategia de posibilitar el acceso a la tecnología durante los encuentros;
- el relato que me alerta que es muy importante que desarrolle una metodología basada en el perfil de cada uno de los participantes y a partir de ahí se crea otro modo de devolución;

## Conclusiones y futuras investigaciones

- o las narraciones con un carácter más tecnológico, que me invitan a que empiece a compartir relatos entre participantes.

Esta dimensión de nuestra metodología, la idiosincrasia de la web 2.0, concretada en el último objetivo, se lleva a cabo dentro de una propuesta de investigación circunscrita en una evaluación de los sitios web 2.0 de los museos basada en **otro “modo de investigar”, el biográfico-narrativo**, ante otras investigaciones evaluativas que la revisión a la literatura nos demostró que eran válidas para su finalidad (Fontal Merillas et al., 2019; Capriotti y Losada Díaz, 2018; Costa y Tresserras, 2017; Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017; Cordon Benito y González González, 2016; Bascones y Carreras, 2010). Acoger la demanda de los museos (Álvarez--Rodríguez, et al., 2019; Calaf, San Fabián y Gutiérrez, 2017; García, 2018; Coca y Sánchez, 2014; Sánchez del Serdio y Eneritz López, 2011) y llevarla a cabo, tal como hemos mostrado en los ejemplos anteriores, **reconoce a los miembros de los museos participantes como investigadores** y no solo como meros informadores y nos posibilita en esta investigación, alcanzar la esencia del narrarse. De este modo, **relatar** enfrente de un destinatario, la investigadora, unas **experiencias** mediadas dentro de un **proceso dialógico** entre miembros de los museos e investigadora, posibilita unos **procesos de reflexión y transformación de todos los participantes**. En consecuencia, situar en el punto de mira a este intercambio de experiencias entre relatores e investigadora, conlleva irrefutablemente a que nuestro proceso de investigación apueste por un modo de investigar que invite a ello, a narrarse. No en vano, la metodología elegida para ello es la biográfico-narrativa. Pero de nuevo, y reivindicando la coherencia que hemos pretendido alcanzar en toda la tesis: es congruente que si reconocimos en la primera parte de este documento a los espacios web 2.0 de los museos como espacios de producción social; esto a su vez nos lleve a contemplar como investigadores, **el conocimiento como una construcción social**, proceder intrínseco al modo biográfico-narrativo, y que el documento final de nuestro proceso de investigación, la historia de vida sea un ejemplo claro de ello.

Pero llegar al relato final de este acontecer de narraciones, **la historia de vida**, se constituye al mismo tiempo como **herramienta metodológica** y de **análisis de los datos** de esta investigación; y así se perfiló como el proceso principal a mostrar en esta tesis de **carácter metodológico**. Tal como se expone a lo largo de este documento, la **hibridación** entre **recogida de datos** y **análisis** de los mismos me han llevado a alcanzar la finalidad

que se había propuesto mediante los objetivos enunciados. El proceso de **intertextualidad** (Kristeva, 1997), que en nuestro caso conllevó la elaboración de hasta **6 relatos diferentes**, entre narraciones orales, transcripciones y devoluciones de la investigadora, arranca con el **primer encuentro biográfico-narrativo** desarrollado mediante una **entrevista**. Esta aunque fijó unas posiciones iniciales de **emisor** (los miembros de los museos participantes que cuentan historias sobre sí mismos) y de **receptor** (la investigadora que se sitúa dentro de la entrevista i transforma la información en experiencia compartida) sirvió de inicio al “**dispositivo narrativo para la construcción de textos**” (Denzin, 2001) que nos llevó a alcanzar el **primer objetivo** de la tesis: “*Conocer el proceso de los miembros de los servicios educativos participantes entorno a la creación y gestión de los espacios web 2.0 de sus museos*“. Establecer diálogos críticos (Freire, 1972) a lo largo de todo el proceso, tanto en los dos encuentros biográfico-narrativos entre relatores e investigadora como en la relación de la investigadora con los textos transcritos, nos permitió que ambas posiciones, emisor y receptor, se fueran intercambiando a lo largo del proceso logrando el **principio ético de la alteridad** (Tim, 2014) y de **reconstrucción del relato**. De este modo, los primeros relatos orales surgidos de las entrevistas (R1) fueron transcritos por la investigadora (R2) que en una primera interpretación acaba culminando la misma en la elaboración de un relato de devolución (R3) que se les leyó a nuestros relatores durante el segundo encuentro biográfico-narrativo (R4), que a su vez fue también transcrito (R5) y possibilitó, un relato final (R6), o historia de vida. Este último fue construido por la investigadora con las voces de todos los miembros de los museos participantes en la investigación, en un intento de **comprender** sus relatos mediante el análisis de los mismos y **contextualizarlos** a través mediante unos criterios de credibilidad y el marco teórico contextual desarrollado también durante el proceso de investigación. Este modo de “recibir” por parte de la investigadora, los relatos de los miembros de los museos participantes surgidos del primer y del segundo encuentro autobiográfico, no solo supuso confirmar unos datos y ampliarlos, sino interpretarlos con mi propia narrativa; pero aún más, al enfrentarse a una narrativa oral y no a una fuente escrita elaborada me constituí durante el proceso de investigación en una actriz más del mismo, participando así pues en la construcción de la fuente; caso de la elaboración del relato final o historia de vida que recoge a modo de narración los **datos** resultantes de las experiencias de los miembros de los museos participantes en torno a la creación y gestión de los espacios web 2.0 de sus museos que nos advierten que:

## Conclusiones y futuras investigaciones

- Los espacios 2.0 de los museos eran percibidos por los relatores como espacios posibilitadores al principio de la investigación.
- Los miembros de los museos participantes percibían en sus narraciones que había ciertos aspectos en su contexto que dificultaban su práctica en los espacios 2.0: la falta de personal, de medios, de formación, la pertenencia a una institución... Estos inconvenientes se visibilizaron por parte de los relatores en los dos encuentros biográfico-narrativos espaciados en dos años de diferencia.
- La creación de los espacios 2.0 no fue llevada a cabo mediante un proceso de reflexión para ser entendidos como un medio, sino que se constituyeron como finalidad; y una finalidad que en la mayoría de los casos no respondía más allá del uso instrumental de lo digital como herramienta y no como un producto social.
- El posicionamiento en red de los museos ha sido más experimental, efecto de una moda o temor a la exclusión, que fruto del conocimiento de la potencialidad de estos nuevos contextos.
- Existe un carácter institucional y también una cultura museística que somete y media todas las prácticas museísticas, tanto en el entorno del museo físico como en el del museo en el ciberespacio.
- Los miembros de los museos participantes son conscientes y así lo muestran desde el desencanto, que no se alcanzan las potencialidades de los sitios 2.0 y, por tanto, estos contextos no logran ser los espacios posibilitadores que imaginaban en un principio. Incluso, visibilizan con sus voces que hay un detrimento de la práctica en esos espacios.
- Los espacios 2.0 de los museos son desarrollados desde el contexto físico del museo, en un entramado social “online” y “offline”; donde lo ocurrido cotidianamente en el espacio físico se replica en los espacios virtuales de interacción. Y, por tanto, la investigación debe estar atenta a las experiencias contextualizadas en el espacio físico del museo o en la cotidianidad de los relatores.

La transformación de todos estos datos en resultados de investigación fue posible como en todo proceso de investigación mediante el **análisis de datos**. Creemos que es uno de los puntos fuertes de esta tesis, puesto que como se legitima a lo largo de todo el documento de la misma son **escasas las referencias de la literatura en investigación**



## Conclusiones y futuras investigaciones

**biográfico-narrativa** en cuanto a cómo proceder para transformar los datos recogidos en resultados de investigación. Y aunque el devenir del proceso nos condujo en un primer momento a un **análisis paradigmático** de los datos que definimos en un conjunto de categorías temáticas mediante un interanálisis y un análisis horizontal/comparativos de los relatos; la investigadora fue capaz de superar esta dimensión y responder al mandato metodológico de este modo de investigar, el biográfico-narrativo, y desarrollar un **análisis narrativo** refrendado en un corpus teórico sobre la espacialidad (Deleuze y Guattari, 1995); que a su vez y de una manera muy congruente con el discurso propio de esta tesis, alude al pensamiento humano como un medio de creación de espacios para la enunciación del yo y por tanto, espacios desde los que el sujeto se habla, se acciona y se piensa (Zambrini, 2000). “Apropiarse” de este modo por parte de la investigadora del universo de los datos que conforman los relatos de los participantes, supone desafiar lo normativo y lo hegemónico, pero también supone aproximarnos de nuevo a lo narrativo. Puesto que, la investigadora mediante este análisis de los datos se **“revela”** (Arendt, 1993) y apuesta por el **“tener lugar”** (Lefebvre, 1991) y un **“modo de estar”** (Deleuze y Guattari, 1995) en ese lugar, las narraciones de los miembros de los museos participantes. El posicionamiento metodológico de la investigadora le lleva a alcanzar de este modo el **segundo de los objetivos** propuestos en la tesis: *“Analizar las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los miembros de los servicios educativos participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física.”* Desde esta investigación, y después de una previa categorización que también fue necesaria como se muestra en la tesis, y acuñando el marco teórico de Deleuze y Guattari nos aproximamos a los datos de un **modo experiencial** (Conle, 2000), ello nos permite avanzar en el proceso de investigación, creando **nuevas narrativas** en base a nuestra propia narrativa; sería el caso del relato de devolución (R3) y del relato final o historia de vida (R6). Pero a la vez, y eso es lo que nos interesa llegados a este punto de las conclusiones, esto nos posibilita analizar de un nuevo modo los datos, narrativamente. La ocupación nómada o lisa de las narraciones (los relatos de vida de los miembros de los museos participantes) y el recorrido nómada o liso de los mismos, sin categorías previas del marco teórico ni evocadas por la experiencia (Richardson citado por Farrero, 2016), nos facilita desarrollar tres ejes analíticos: los **encuentros** y las **líneas de fuga**, el **modelo relacional** centrado en la voz y el **relato de devolución** (R3). Consecuencia este último, al igual que la historia de vida (R6), de evidenciar los dos primeros, encuentros y líneas de fuga, sobre las

## Conclusiones y futuras investigaciones

narraciones de los miembros de los museos participantes en la investigación; de este modo, en esta investigación se concretan los siguientes encuentros posibilitadores:

- el grupo de recreación histórica.
- la donación de una colección privada de mariposas.
- la irrupción de las exposiciones temporales.
- el cambio en la dirección de un museo.
- el cambio en la dirección en el departamento de educación del museo.
- los cursos de las escuelas de verano.
- y la formación en tecnologías.

Establecidos estos **encuentros en el espacio museístico**, el marco teórico que apoyaba nuestro análisis narrativo también nos advertía que no todos los encuentros resultaban posibilitadores a priori. Los individuos protagonistas de los mismos, en nuestro caso, los miembros de los museos traspasados por la cultura museística, **las líneas molares** deleuziano-guattarianas, podían ser capaces de generar **líneas de fuga** y crear un nuevo territorio siempre y cuando fueran conscientes de esa posibilidad.

Ante los datos obtenidos y el proceso realizado podemos afirmar que el método biográfico-narrativo permite al narrador constituirse como como **“proyecto reflexivo”** (Giddens, 1995; Ricoeur, 2003) puesto que narrarse repercute sobre uno mismo y las actividades que lleva a cabo (Arendt, 2000) y narrando los procesos experienciales el sujeto comprende y puede llegar a generar un aprendizaje dando nuevos significados a sus experiencias (Goodson, 2017). Como se ha ejemplificado en la tesis, los **encuentros** entre el museo y los usuarios podían llegar a generar **nuevas prácticas** dentro de los museos, pero no siempre los miembros de los museos participantes fueron conscientes de ello. En este momento del proceso, la investigadora haciendo uso del **cuarto objetivo** de la tesis intentaba *“Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.”*. Así nos lo afirman los relatores de nuestra investigación, narrarse les ha supuesto:

- Configurar sus experiencias en términos de temporalidad, secuencialidad y relacionalidad (Clandinin y Rosiek, 2007); puesto que podían dar forma a experiencias pasadas para proyectarse en el futuro y comprenderlas.

## Conclusiones y futuras investigaciones

- Convertir los encuentros biográfico-narrativos en espacios de comprensión y conocimiento de las experiencias relatadas (Goodson et al., 2017, Clandinin y Rosiek, 2007; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Desde una comprensión singular de la casuística particular de su museo, pero también desde una comprensión más amplia contextualizándolo más allá de sus propios contextos.
- Alcanzar cuotas de aprendizaje narrativo (Goodson et al., 2017; Bolívar, 2014) para que las experiencias narradas en torno a los museos les permitieran cambiar su práctica profesional (Bassi, 2014:150) e incluso revertirlo en una transformación social (Zeichner, 2010), acercando más el espacio museístico a la sociedad.

En esta investigación, somos conscientes que todo proceso de reflexión que precede a un **aprendizaje narrativo** necesita de un proceso temporal y de devolución que no siempre ha sido posible dentro del acontecer de esta tesis; pues, la investigadora en la redacción del relato final o historia de vida (R6) se da cuenta que hubiera sido muy interesante haber podido devolver este documento a los relatores en un tercer encuentro biográfico-narrativo. Por ello, aconsejamos a aquellos investigadores que quieran llevar a cabo un proceso biográfico-narrativo similar que tengan esto en cuenta y que procuren más episodios de devolución, concretados en encuentros biográficos-narrativos dentro de sus procesos de investigación.

Además del posible aprendizaje narrativo, concretar los encuentros en el contexto de los museos ayuda a la investigadora a reconocer al museo como espacio de conflicto entre usuarios y políticas de la institución; pero también de negociación cuando se alcanzan unos acuerdos. Como ya expusimos y avalamos mediante bibliografía en el apartado sobre el análisis narrativo llevado a cabo en este proceso de investigación; la investigadora, instigada por la metodología biográfico-narrativa o por los mismos acontecimientos del proceso, se propone por dos motivos concretos **estar atenta a las “interacciones y condiciones concretas” dentro del relato**: primero, para subsanar el mentado carácter acientífico del método (Bourdieu, 1997) que la biografía positivista arguye, entender que existen unas estructuras sociales e interpersonales que condicionan a los miembros de los museos cuando se narran y segundo, poder posteriormente reconstruir el contexto que narran; hecho que supondría como señala el *tercer objetivo* de la tesis: “*Analizar la historia y los ciclos de desarrollo de los espacios web 2.0 de los*

## Conclusiones y futuras investigaciones

*museos*.”. Y desde este espacio de reflexión y regreso a lo acontecido durante el proceso de investigación que supone el apartado final de conclusiones, podemos afirmar y así se constata en el relato final o historia de vida (R6) que la investigadora ha tenido en cuenta y ha visibilizado las estructuras sociales y las interpersonales que emergían de los relatos. Esto aplicado a nuestro contexto de investigación, los espacios 2.0 de los museos, nos ha permitido:

- Conocer de la existencia de las culturas museísticas de las instituciones participantes y como estas establecen unas relaciones de poder dentro de estos espacios 2.0 (Rodríguez Ortega, 2011). Estructuras de poder que median los discursos de nuestros participantes y sus prácticas en los espacios físicos del museo y también en los 2.0; y, por tanto, limitan o posibilitan que ante un encuentro se puedan transformar la práctica mediante líneas de fuga.
- Llevar a cabo una comprensión y una contextualización de los relatos (life story) convirtiéndolos en historia de vida (life history) y evidenciar como la estrategia metodológica de visibilizar unos encuentros en el contexto de los museos ayudan a reconocer al museo como espacio de conflicto entre usuarios y políticas de la institución; pero también de negociación cuando se alcanzan unos acuerdos.

Expuestos estos términos, podríamos concluir que la **historia de vida** como **herramienta metodológica de la investigación biográfico-narrativa** nos permite tal como se ha demostrado en esta tesis constituirse en una **herramienta de evaluación** dentro del museo. Puesto que la utilización de la misma ha permitido a la investigadora llevar a cabo un **proceso de investigación en torno a los museos y sus espacios 2.0**. Pero recordemos, que nuestro punto de atención y toda la tesis fue generada en torno a un contexto muy concreto de los museos, sus espacios 2.0; y en el documento final, o historia de vida, con el que culmina el análisis de los relatos, nos damos cuenta que el contexto espacial donde suceden los encuentros posibilitadores no se concretan en el espacio cibernético del museo sino en el espacio físico del museo. Evidenciado esto, aún creemos que es más factible y necesaria nuestra propuesta de la historia de vida como herramienta de evaluación. Ahora más que nunca, incluso más que cuando se nos pidió al inicio de este proceso de investigación dar respuesta a otro “modo de investigar y evaluar” los espacios 2.0 de los museos, necesitamos poner en práctica la historia de vida como herramienta metodológica en un proceso de evaluación que nos explique por qué **la lógica 2.0** se da

## Conclusiones y futuras investigaciones

dentro de algunas de las instituciones museísticas que han participado en esta investigación en su **contexto de museo físico** y por qué no se da, o al menos así nos lo han narrado nuestros relatores, en el **contexto cibernético** donde existe una tecnología que la propiciaría. Podríamos aventurarnos a desarrollar una primera hipótesis mediante el marco teórico contextual que ya hemos configurado en esta tesis: La tecnología le posibilita al museo incorporarse a los espacios web 2.0 o web social y llegar a constituirse como espacios de procesos de interacción, conversación y de creación de comunidades online respondiendo a la lógica 2.0. Siempre y cuando, la tecnología sea pensada más allá de lo instrumental, puesto que su uso no es determinista y no define el cambio social por sí solo, sino que debe entenderse el uso que se hace de la misma y los productos que genera. Llegados a este término, y así también lo señalaba nuestra revisión bibliográfica, asumimos que correlativo al uso tecnológico debe existir también un **paradigma** de quien usa y gestiona esta tecnología para que esta se desarrolle más allá de una herramienta. Pero de nuevo volvemos a situarnos en el punto inicial de nuestra hipótesis, puesto que nuestra investigación ha demostrado que en algunas de las instituciones museísticas participantes existe dicho paradigma, al menos en el contexto físico del museo; ya que cuando se dan situaciones de interacción con los visitantes del museo, la institución aprovecha en muchas ocasiones la generación de nuevas prácticas. Así que quizás el trasfondo de la cuestión esté en que ese paradigma no se esté aplicando cuando la institución museística usa y se relaciona mediante la tecnología. Así lo explicitaban ya algunos de nuestros relatores que afirmaban que controlaban sus prácticas en los espacios físicos del museo, pero que entorno a los sitios 2.0 de sus museos no podían ejercer dicho dominio pues les generaba incertidumbre y dificultades de previsión sobre lo que acontecería. Nuestro marco teórico contextual, nos señalaba que las creencias que tengamos sobre Internet pueden condicionar la relación que los individuos mantengan con esta tecnología y el uso y la construcción de sentido que hagan de la misma (Hine, 2004) y que la tecnología debe ser pensada desde su consideración humana y relacional, el factor relacional que nos proponía un nuevo bautizo de las TIC en TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012).

Evidenciado este episodio final que sin duda alguna podría ser un nuevo foco de investigación en un hipotético proceso evaluativo que utilizara la historia de vida como herramienta de análisis y se cuestionara ¿Por qué los museos son capaces de desarrollar la lógica 2.0 en sus espacios físicos y no en sus espacios 2.0? Cerramos este apartado final

## Conclusiones y futuras investigaciones

de conclusiones de la tesis. No sin antes, al igual que como hemos empezado el mismo, volver a señalar al lector de esta tesis que en ningún caso el propósito de la misma ha sido llevar a cabo un proceso de evaluación de los sitios 2.0 de los museos participantes. Sino tal como proponía el **quinto objetivo**: “*Desarrollar una metodología de evaluación de los espacios museísticos 2.0 basada en la investigación biográfico-narrativa.*”; alcanzado tal como se ha demostrado en nuestra praxis de lo biográfico-narrativo; que ha ido acompañada tal como se ha visibilizado a lo largo de toda la tesis por fragmentos del relato autobiográfico de la investigadora, y por tanto, no ha respondido a la aplicación de un programa, sino que el método, aunque contaba con el amparo de la bibliografía al respecto, se ha ido constituyendo, transformando y adaptando a los aconteceres de la investigación. Por todo ello, creemos que esta investigación muestra otro modo de concretar la evaluación de los espacios 2.0 de los museos mediante una propuesta muy diferente a otras investigaciones de temática semejante llevadas a cabo; puesto que desarrolla las singularidades y características particulares que la investigación biográfico-narrativa exige y produce; y por el posicionamiento en el devenir de la investigación, así como su prolongación en el tiempo en la que se llevó a cabo.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## Referencias bibliográficas

- Abellán-García Barrio, A. (2003). *Hacia un concepto 'distinto actual' de la interactividad*. Congresso Tomista Internazionale l'Umanesimo Cristiano nel iii millenio: Prospettiva di tommaso d'aquino. Roma.
- Abrahão, M. H., Menna. B. y Bolívar, A. (2014). *Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica em educación em Brasil y España*. En Abrahão, M. H., Menna, B. y BOLÍVAR, A. (Orgs.). *La investigación (auto)biográfica em educación. Mirádas cruzadas entre Brasil e España*. Granada, EUG, Porto Alegre: EdiPUCRS, p. 8-29.
- Adams, P. (1998). *Network topologies and virtual place*. *Annals of the Association of American Geographers*. Washington: Association of American Geographers, 8 (1), pp. 88-106
- Agrusti, F., Poce, A. y Re, M. R. (2017). *Mooc design and heritage education. Developing soft and work-based skills in higher education students*. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3), pp. 97–107, <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1385>
- Agudado, I. (2014). Desde la infoxización al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42, 7-8. doi:<http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Agudelo Sánchez, E. (2014). *La nueva alquimia postmoderna: la tecnología como experiencia estética. Aportes a una teoría digital de la comunicación*. Comunicación en XII Congreso. La Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC)
- Aichino, L. et al. (2013). *Políticas de lugar: Convergencias de discusiones e intervencions académicas, sociales y políticas*. Cardinalis, [S.l.], (1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinalis/article/view/7064> [Consulta: 19-07-2019]
- Albarello, F. (2018). [Revisión del libro Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología]. *Revista Contratexto* n.o 29, pp.243-248.
- Albertín, P. y Iñiguez, L. (2010). *Un estudio etnográfico de usuarios de heroína: el uso de práctica reflexiva*. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. 20, pp. 39-60.
- Allen, S. (2004). *Designs for learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain*. *Science Education*, 88(1), pp. S17-S33. <https://doi.org/10.1002/sce.20016>
- Almenara, J., et al. (2009). Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1993). *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid. Istmo.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, (28), Artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez-Rodríguez, D., Marfil-Carmona, R. y Báez-García, C. (2019). *Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 121-144.
- Alves, R.C. (2010). *Los medios deben aparcar su arrogancia*. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2010/09/05/domingo/1283658757\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/09/05/domingo/1283658757_850215.html)
- Anderson, D., Gray, D., y Chadwick, A. (2003). *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: A European Survey*. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift fr Erziehungswissenschaft/ Revue inter*, 49(3/4), pp. 343-362. <https://doi.org/10.1023/A:1025359520992>
- Anderson, G. (2012). *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on the Paradigm Shift*. Lanham: Altamira.
- Antonelli, M. (2013). *Vitalismo y desubjetivación: La ética de la prudencia en Gilles Deleuze*. *Signos filosóficos*, 15(30), pp. 89-117. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166513242013000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166513242013000200004&lng=es&tlng=es).
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa: Bogotá.
- Aparici, R. (Coord.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona. Gedisa.
- Aparici, R. (Coord.). (2012). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Ed UNED.
- Aparici, R. y García, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Appel, M. (2005). *La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio de los Otomíes en México*. Recuperado de <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/465/995>
- Aranzazu-López, C. U., Bahamón-Cardona, C. A. y Beltrán Cardona, D. F. (2018). *Narrativas museográficas interactivas*. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(19), pp. 75-86.

## Referencias bibliográficas

- Ardito, C., Buono, P., Desolda, G. y Matera, M. (2018). *From smart objects to smart experiences: An end-user development approach*. International Journal of Human-Computer Studies, 114, pp. 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2017.12.002>
- Arendt, H. (2000 [1957]). *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía*. Barcelona: Lumen
- \_\_\_\_\_ (2007). *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2008). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1992). *Tratados de lógica (El Organon)*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Reto para una enseñanza de calidad. Madrid: La Muralla.
- Armengol, C. (2012). *La Cultura de centre*. Fòrum, (28), pp. 4-8.
- Arriaga, A. (2011). *Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas*. Revista Digital do LAV, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027039002>
- Asensio, M., y Asenjo, E. (2010). *Lazos de luz azul: del controvertido uso de las TICs en museos*. Actas do I Seminário de Investigaçao em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Porto, 3, pp.87-98.
- Aso, B. y Rivero, P (2016). *Educomunicación web 2.0 del patrimonio artístico y contemporáneo: museos y redes sociales*. Póster presentado en III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid. España.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview. Qualitative Research Method Series #44*. Londres: Sage.
- Atkinson, P. (2005). *Qualitative research – Unity and diversity*. Forum Qualitative Sozialforschung, 6(3), Art. 26. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqstexte/3-05/05-3-26-e.htm> [Consulta: 01-10-2018]
- Augè, M. (1993). *Los no lugares - Espacios del anonimato – Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa
- \_\_\_\_\_ (2000). *Los no lugares: el espacio del anonimato*. Barcelona: Gedisa
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Bailly, A. (1989). *Lo imaginario espacial y la geografía: En defensa de la geografía de las representaciones*. Anales de Geografía de la Universidad Complutense, (9), pp. 11-19
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica, Madrid

## Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. y Volóchinov, V. N. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Bal, M. (1998). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*, Madrid: Cátedra.
- Ballart, J. y Tresserras, J. J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- Balpe, J.-P. (2000). *Contextos del arte digital*. Paris: Hermes.
- Bamberg, M. (2012). *Narrative analysis*. En Harris Cooper (Ed.). *APA handbook of research*
- Barbas Coslado, A. (2012). *Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo*. Barcelona: Paidós.
- Barinaga, B., Moreno, I. y Navarro Newball, A. (2017). *La narrativa hipermedia en el museo. El presente del futuro*. *Obra digital: revista de comunicación*, (12), pp. 101-121.
- Baringo Ezquerro, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid* 16, 3, pp. 119-135.
- Barret, M. y Stauffer, S. (2009). *Narrative inquiry: from story to method*. En Barret, M. y Stauffer, S. (Eds.). *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. Dordrecht: Springer.
- Barton, L. (2005). *Emancipatory research and disabled people: some observations and questions*. *Educational Review*, 57(3), 317-327.  
*Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Bassi Follari, J. E. (2014). *Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación*. *Athenea Digital*, 14(3), pp.129-170.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n3.1315>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, S. y Balsamo, A. (2011). *Understanding the Distributed Museum: Mapping the Spaces of Museology in Contemporary Culture*. En J. Trant and D. Bearman (eds). *Museums and the Web 2011: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics. Recuperado de [http://conference.archimuse.com/mw2011/papers/understanding\\_distributed\\_museum](http://conference.archimuse.com/mw2011/papers/understanding_distributed_museum) [Consulta: 21-06-2019]

## Referencias bibliográficas

- Bearman, D. (1995). *Museum strategice for success on the Internet*. En *Museum collections and the Information Superhighway Conference*. Londres: Science Museum.
- Beatriz, V. (2014). *La narración de la experiencia como forma de tratar con el pasado. Aportes de hannah arendt y walter benjamin*. Revista Horizontes Sociológicos, 3(5), pp. 106-115.
- Bellido Gant, M. L. (1999). *Museos virtuales y digitales: nuevas estrategias de difusión artística*. Conferencia en el VII Encuentro de Bibliotecas de Arte de España y Portugal. Santander, marzo. Recuperado de <http://www.mcu.es/BAEP/encuentrosbaep7/musvir.html> [Consulta: 01-2018]
- \_\_\_\_\_ (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: TREA
- \_\_\_\_\_ (2013). *El Museo 2.0 y las nuevas narrativas museológicas*. Revista Illapa Mana Tukukuq, (10), pp. 84-95.
- Bellido Gant, M. L. y Ruiz Torres, D. (2012). *Museos de nueva generación: la pantalla como acceso*. Fundación YPF. Recuperado de <https://www.ugr.es/~mbellido/publicaciones.html#articulos>
- Bello Albarracín, M. (2004). *Identidad y Desplazamiento Forzado*. Revista Aportes Andinos, 8, pp.2-6. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm>.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2002). *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J.A. y Marta-Lazo, C. (2019). *Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social*. Interface (Botucatu), 23: e180149. <https://doi.org/10.1590/Interface.180149>
- Berry, David (2011a). *Humanidades Digitales: Primera, Segunda y Tercera Ola*. Traducción de Julio Alonso y Fernanda Ibañez. Recuperado de <http://catedratos.com.ar/media/4.-David-Berry-Humanidades-Digitales.pdf>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan Université.
- \_\_\_\_\_ (1999). *El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades*. Propositiones, 29, pp. 1-22.
- Bertaux, D. y Bertaux-Wiame, I. (1993). *Historias de vida del oficio de panadero*. En Miguel Marinas, J. y Santamarina, C. (Eds.) *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate, pp. 231-250.

## Referencias bibliográficas

- Beytía Reyes, P. (2017). *El panóptico de Bentham y la instrumentalización de los derechos humanos*. Universitas Philosophica, 34(68), pp. 173-196. doi: 10.11144/Javeriana.uph34-68.pbdh
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. y Goodson, I. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*. Londres: Routledge.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*. [73 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(1), Art. 8, Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>.
- Blanco, M. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Argumentos, 24(67), pp. 135-156.
- \_\_\_\_\_ (2012). *¿Autobiografía o autoetnografía?* Desacatos, (38), pp. 169-178.
- Bolívar Botía, A. (2002a). *El estudio de caso como informe biográfico-narrativo*. Arbor CLXXI, 675 (Marzo), pp.559-578.
- \_\_\_\_\_ (2002b). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- \_\_\_\_\_ (2014). *Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), pp. 711-734. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- \_\_\_\_\_ (2016). *Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto espanyol*. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 24(1), pp. 26-29.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(1), 6(1), Art. 12
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum Qualitative Sozialforschung, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Bonastre, Q., Jové, G., Gutiérrez-Ujaque, D. y Sebastian-Novell, C. (2018). *El arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos como experiencias innovadoras de equipos docentes*. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), (4). Recuperado de

<https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/350320/441600>

[Consulta: 29-07-19]

- Boschman, J. (2007). *Generación Einstein*. Barcelona: Gestión 2000.
- Botero, J. y Leal, Y. (2015). *Sujeto y acción en el pensamiento político de Hannah Arendt*. Signos Filosóficos, XVII (33), pp. 52-76.
- Booth, T. (1998). *El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje, en Discapacidad y Sociedad*. Barton, L. (comp.), Madrid: ed. Morata.
- Bourdieu, P. (1989). *La ilusión biográfica*. Historia y Fuente Oral, (2), pp. 27-33.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brea, J. L. (2002). *Online Communities*. En Burbano, A. y Barragán H. *Hipercubo/ok/ arte, ciencia y tecnología en contextos próximos*, pp.111-126. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brey, P. (2018). *The strategic role of technology in a good society*. Technology in Society, 52, pp. 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.02.002>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- \_\_\_\_\_ (1991). *Actos de significado*. Harvard University Press, Madrid: Alianza, pp. 153
- Bunge, M. (2006) *Epistemología*. Barcelona: Gedisa.
- Burbules, N. C. (2014). *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos*. Revista Entramados: educación y Sociedad, (1), pp. 131-135.
- Bucholtz, Mary (2000). *The politics of transcription*. *Journal of Pragmatics*, 32, pp.1439-1465.
- Bustamante, P., Gutiérrez, F., Martínez, B., Pérez, S., Pinto, E., Ramírez, O., Nieto Useche, S. (2014). *La interfaz: extensión del cuerpo o espacio para la comunicación. Metáforas que se traslapan*. Polisemia, (17), pp. 55-69.
- Byron, V. (2018). *La tecnología al servicio del Patrimonio: Una aproximación a la aplicación de la inteligencia en los museos*. (Máster en turismo cultural, Universitat de Girona). Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/16046>

## Referencias bibliográficas

- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). *Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad*. *Anàlisi*, 25, pp. 61-94.
- Calaf Masachs, R., San Fabián Maroto, J.L y Gutiérrez Berciano, S. (2017). *Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva*. *Bordón* 69 (1), pp. 45-65.
- Cano, L., Vázquez, J.A., y Celaya, J. (2015): “Focus. Museos y nuevas tecnologías”, en Anuario AC/E de cultura digital 2015. Modelos de negocio culturales en Internet. Madrid: Acción Cultural Española. pp. 217-312. Recuperado de [http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201503/anuario\\_ace\\_de\\_cultura\\_digital\\_2015.pdf](http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201503/anuario_ace_de_cultura_digital_2015.pdf)
- Cano, R. y Rostoll, J. (2018). *Uso de las redes sociales en museos internacionales*. *Revista de la asociación Española de Investigación de la comunicación*, 5(9), pp. 41-49. Recuperado de <http://www.revistaaic.eu/index.php/raic/article/view/151/127> [Consulta: 10-09-2018].
- Capel, H. (2001). *Dibujar el mundo: Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI*. Barcelona: del Serbal.
- Capra, F (2006) *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama
- Capriotti, P. (2013). *Managing Strategic Communication in Museums. The Case of Catalan Museum*. *Comunicación y Sociedad*, 26(3), pp. 98-116.
- Capriotti, P. y Losada Díaz, J. C. (2018). *Facebook as a dialogic communication tool at the most visited museums of the world*. *El profesional de la información*, 27(3), pp. 642-650
- Cardona, J., Cardona, D. y Echeverri, P. (2011). *Entre la epistemología y la ética: investigando el desplazamiento forzado*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40. pp. 534-544. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n3/v40n3a11.pdf>
- Carmiña, S., Piñeros, P., Marta, I. y Astudillo, I. (2011). *Indagaciones en torno a una interpretación de la memoria colectiva acerca de la revelación, en el caso de algunos relatos autobiográficos sobre la experiencia religiosa del sujeto*. (Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/tesis157>
- Carlos, A. y Fani, A. (2007). *O Lugar no/ Do Mundo*. São Paulo: Edição Eletrônica/LABUR.



## Referencias bibliográficas

- Carr, D. (2001). *A Museum is an Open Work*. International Journal of Heritage Studies, 7(2), pp. 173–183.
- Carreri, F. (2002). *El Andar Como Práctica Estética*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, sa.
- Cassier, E. (1974). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica, Col. Popular.
- Castello-Martinez, A. (2017). *El papel de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) y el factor relacional en la educomunicación*. Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication, 8(2), pp. 303-305.
- Castells, M. (1995). *La Ciudad Informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Volumen 1. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Internet y la sociedad red*. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya.
- \_\_\_\_\_ (2005). *La Era de La Información. La Sociedad Red*. Vol.1. Madrid: Alianza Ed
- \_\_\_\_\_ (2008). *Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). Los medios y la política*. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, (74), pp. 13-24.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Catani, M. (1984). *El enfoque biográfico oral En "Historia y Fuente Oral"* Vol 5. Universitat Barcelona
- Cerezo, José M. (2008). *Hacia un nuevo paradigma. La era de la información fragmentada*. Telos, 76. Recuperado de <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=6&rev=76>
- Chamberlain, K. (2012). *Do you really need a methodology?* QMiP Bulletin, 13, pp. 59-63.
- Chaparro, J. (2002). *El trabajo del geógrafo y las nuevas tecnologías de información y la comunicación. Entre la cartografía digital la geografía virtual: una aproximación*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona:

## Referencias bibliográficas

- Universidad de Barcelona, 119(79). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-79.htm#43#43> [Consulta: 15-10-2018].
- Chávez, M. (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales) Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Chic Pujol, L. (2018). *Los principales retos de las instituciones culturales con la comunicación online en la revolución 2.0*. Culturas. Revista de Gestión Cultural, 5(2), pp. 20-28. doi:10.4995/cs.2018.10793
- Cirulis, A., Paolis, L. T. De y Tutberidze, M. (2015). *Virtualization of Digitalized Cultural Heritage and Use Case Scenario Modeling for Sustainability Promotion of National Identity*. Procedia Computer Science, 77, pp. 199-206. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.384>
- Claes, F. y Deltell, L. (2014). *Museos sociales. Perfiles museísticos en Twitter y Facebook 2012-2013*. El profesional de la información, 23(6), pp. 594-602. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.nov.06>
- Clandinin, J. (ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Sage Publications
- Clandinin, D.J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Clandinin, D.J. y Rosiek, J. (2007). *Mapping a Landscape of narrative Inquiry*. En *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Clandinin, J., Pushor, D. y Murray Orr, A. (2007). *Navigating Sites for Narrative Inquiry*.
- Coca Jiménez, P. y Sánchez Torija, B. (2014). Investigación y documentación en los DEAC en actas 18 Jornadas DEAC, celebradas en el Museo Nacional del Prado, en Madrid, los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2014.
- Codina, L. (2000). *El libro digital y la WWW*. Madrid: Tauro Ediciones.
- Coiduras, J., Valls, M. J., Ribes, R., Marsellés, M. A., Jové, G. y Agulló, M. J. (2009). *Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial*. REIFOP, 12(2), pp. 73-83. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Colorado, A. (1997). *Museo e hipermedia*. Revista de Museología, (11), pp. 33

## Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 157-186. Madrid: Alianza Editorial.
- Conle, C. (2000). *Thesis narrative. What is the inquiry in narrative inquiry?* *Curriculum Inquiry*, 30(2), pp.189–213.
- Cordón Benito, D. (2012). *El presente de los museos, retos y oportunidades a las que enfrentarse*, *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 25(269), pp. 46-49.
- \_\_\_\_\_ (2018). *Evolución conceptual del museo como espacio comunicativo*. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(1), pp. 485-500.
- Cordón Benito, D. y González González, D. (2016). *Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el museo del Prado, museo Thyssen-Bornemisza y museo Reina Sofía*. Fonseca, *Journal of Communication*, 12(12), pp. 149-165.
- Cornejo, M. (2006). *El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. *Psyche*, 15, pp.95-106.
- Correa, J. M., y Jiménez, E. (2011). *Proyectos Museos vivos: Participación social y alfabetización digital*. En M. Asensio y E. Asenjo (Eds.), *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.02* (1ra ed., pp. 255-271). Barcelona: Editorial UOC.
- Cortés-Boussac, A. (2009). *El hombre en las redes de las nuevas tecnologías*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Costa, T. y Tresserras, J. M. (2017). *Instagram como herramienta para la creación de un museo social y online. El uso que le otorgan museos de arte contemporáneo*. (TFM). En Dipòsit Digital de Documents de la UAB. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/treecpro/2017/hdl\\_2072\\_293583/TFM\\_Final\\_Costa\\_Tatiana.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/treecpro/2017/hdl_2072_293583/TFM_Final_Costa_Tatiana.pdf) [Consulta: 14-09-2018]
- Couchot, E. (1998). *La tecnología en el arte. De la fotografía a la realidad virtual*. Paris: Chambon.
- Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., y Melber, L. M. (2003). *Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history*. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), pp. 200-218. <https://doi.org/10.1002/tea.10072>

## Referencias bibliográficas

- Cozzani, G., Pozzi, F., Dagnino, F. M., Katos, A. V. y Katsouli, E. F. (2017). Innovative technologies for intangible cultural heritage education and preservation: The case of i-Treasures. *Personal and Ubiquitous Computing*, 21(2), pp. 253–265, <https://doi.org/10.1007/s00779-016-0991-z>.
- Crang, M. y Thrift, N. (2000). *Thinking Space*. London: Routledge.
- Crespo, R. F. (2000). *The Epistemological Status of Managerial Knowledge and the Case Method*, Second ISBEE World Congress "The Ethical Challenges of Globalization", Proceedings Latin America. pp. 210-218.
- Cruz Villalobos, L. (2012). *Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo*. *Revista de Psicología*, 21(1).
- Cruz, M. (2008). *Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo*. En *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Cruz-Gacía, C. (2014). *Poder, molaridad y líneas de fuga en el cuento de Roberto Bolaño "El Ojo Silva"*. *Contribuciones desde Coatepec*, (27), pp. 87-101.
- Cuenca-Amigo, M. y Zabala-Inchaurreaga, Z. (2018). Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo, *HER&MUS*, 19, pp. 122-135.
- Cui, B., et al. (2017). *Smart mobile APP of museum. Investigations and design for local culture protection*. En 2017 12th International Conference on Computer Science and Education (ICCSE), pp. 38-41. <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2017.8085459>
- Cunliffe, D., Kritou, E. y Tudhope, D. (2001). *Usability Evaluation for Museum Web Sites*. *Museum Management and Curatorship*, 19 (3): pp. 229-252. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09647770100201903>
- Dear, M. (1988). *The postmodern challenge: reconstructing human geography*. *Transactions of the Institute of British Geographers*, New Series, vol. 13 (3), pp. 262-274.
- De La Rosa Moreno, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- De La Rosa Moreno, L. (2010). *¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación*. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), pp.11-22.
- De Miguel, J.M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Oliveira Soares, I. (2009). *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*. *Nómadas*, Tramas contemporáneas de comunicación y educación, (30), Universidad central – colombian, pp. 194-20.

- De Venanzi, A. (2002). *Globalización y corporación. El orden social en el siglo XXI*. Barcelona: Anthropos.
- Del Río, J. N. (2012). *Cronología crítica Museos de arte en la Red*. Telos 90. Cuadernos de comunicación e inovacion. Fundación telefónica, pp. 61-70.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición, trad. María Silvia Delpy y Hugo Beccacece*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.215-216.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Ed. Anagrama, pp. 97.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas capitalismo y esquizofrenia*. PRE-TEXrOS.
- Deloche, B. (2001). *El museo virtual*. Gijón: Ed. Trea, pp 18-19,168 y 203.
- \_\_\_\_\_ (2002). *El museo virtual*. Gijón: Trea.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- \_\_\_\_\_ *Interpretative ethnography*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- \_\_\_\_\_ (2001). *The Reflexive Interview and a Performative Social Science*. Qualitative Research - QUAL RES, 1, pp. 23-46.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). *Evolution of Qualitative Research*. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. pp. 191-216.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*. París, Francia: Armand Colin.
- Dewey J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_ (2008) *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Díaz Balerdi, I. 1994. Museos: conflicto e identidad. En *Miscelánea museológica* (pp. 47-56). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Di Meo, G. & Buleon, P. (2005). *L'espace social: lecture géographique des sociétés*. París: Armand Colin.
- Díaz, I. (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Trea.
- Díaz, I. y Candón, J. (2014). *Espacio geográfico y ciberespacio en el movimiento 15M*. Scripta Nova. Revista Electrón Sociales, XVIII (470).

## Referencias bibliográficas

- Dieck, M. C., Jung, T. y Han, D. -I. (2016). Mapping requirements for the wearable smart glasses augmented reality museum application. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 7(3), pp. 230-253. <https://doi.org/10.1108/JHTT-09-2015-0036>
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., y Ellenbogen, K. (2003). *Policy statement of the "informal science education" ad hoc committee*. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), pp. 108-111. <https://doi.org/10.1002/tea.10066>
- Digital. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num0/maritzha.htm> [Consulta: 30-04-2008]
- Dillard, A. (1982) *Living By Fiction*. New York: Harper & Row.
- Dollens, D., (2002). *De lo digital a lo analógico*. Barcelona: G. Gili
- Domínguez Figaredo, D. (2007). *Modelos de aprendizaje en la Web social: reflexión en torno a la construcción y la compartición de conocimiento en la Red Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (223), pp. 38-42.
- \_\_\_\_\_ (2011). *El open and social learning y su potencial de transformación*
- \_\_\_\_\_ (2012). *Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida*. *Revista de antropología social*, (21), pp.197-215.
- Dominguez, A. y Gutiérrez, I. (2018). *Análisis y descripción de los usos de redes sociales en los museos de la Región de Murcia*. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, pp. 56-66. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/310201>
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Dreyfus, H. (1990). *Sobre el ordenamiento de las cosas. El Ser y el Poder en Heidegger y en*
- Dubar, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Duque, R. (1993). *La evaluación en la escuela Venezolana*. *Planiuc*, X (17-18).
- Duque García, R. E. (2017). *La investigación como biosfera autoorganizada: Diálogos entre psicología clínica, ciencias de la complejidad y estética de los mundos posibles*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Echevarría, J. (2004). *De cronotopos y crono-utopías. Notas para un museo en el no-tiempo y en el no lugar*. *Artes, la revista*, (6), pp. 79-87.

## Referencias bibliográficas

- Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eghbal-Azar, K., Merkt, M., Bahnmueller, J. y Schwan, S. (2016). *Use of digital guides in museum galleries: Determinants of information selection*. *Computers in Human Behavior*, 57, pp. 133-142. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.035>
- Eisner, E. W. (1997). *The promise and perils of alternative forms of data representation*, *Educational Researcher*, August-September, pp. 4-10.
- El Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012). Conociendo a todos los públicos ¿Qué imágenes se asocian a los museos? Publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.gestorcultural.org/images/noticias/noticia227172512.pdf>
- Elisondo, R. y Melgar, M. F. (2015). *Museos y la Internet. Contextos para la innovación*. *Revista Innovación Educativa*, 15(68), 17-32. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/Revistas-2015/I-E-68/3-IE-68.pdf>.
- Elkad-Lehman, I. y Greensfeld, H. (2011). *Intertextuality as an interpretative method in qualitative research*. *Narrative Inquiry*, 21(2), pp. 258-275. <http://dx.doi.org/10.1075/ni.21.2.05elk>
- Ellis, M. (2007a). *The Web 2.0 and Why Museums Should Care*. Recuperado de <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/ellis/ellis.html>
- Ellis, M. y Kelly B., (2007). *Web 2.0: How to Stop Thinking and Start Doing: Addressing Organisational Barriers*, in J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2007: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics. Recuperado de <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/ellis/ellis.html>
- Elmesky, R. (2012). *Collaborative research models for transforming teaching and learning experiences*. En Fraser, B.J.; Tobin, K. & McRobbie, C.J. (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer [Series: Springer International Handbooks of Education, Vol. 24].
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and Identity: Three Studies in Ethnicity*. Londres: Tavistock.
- Escandón-Montenegro, P. (2019). *Patrimonio de interfaz mutante. Narrativa y difusión del patrimonio ecuatoriano en las redes sociales*. *Hipertext.net*, (18), pp. 56-65. doi: 10.31009/hipertext.net.2019.i18.06

## Referencias bibliográficas

- EVE, Museos e innovación. (2017). *Museos y Narrativa*. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2017/07/11/museos-y-narrativa/?v=04c19fa1e772> [Consulta: 30-01-2019]
- \_\_\_\_\_ (2018a). *Exposiciones y Valor de la Comunicación*. EVE Museos e Innovación. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2018/07/11/exposiciones-y-valor-de-la-comunicacion/>
- \_\_\_\_\_ (2018b). *Museos Móviles*. EVE Museos e Innovación. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2018/07/09/museos-moviles/>
- Fanlo, Luis García (2011). ¿ *Qué es un dispositivo? : Foucault, Deleuze, Agamben*. A Parte Rei 74 (6).
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2013). *The Physical context*. En *Museum Experience Revisited*. Left Coast Press.
- \_\_\_\_\_ (2016). *The Museum Experience Revisited*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. (Tesis Doctoral, Universitat de Lleida, Lleida, Espanya). Recuperado de <http://tdcat.cesca.es/handle/10803/385355>
- Fernández Cruz, M. (1995). *Ciclos en la vida profesional de profesores*. Monográfico. Revista de Educación, 306, pp. 153-203.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía. Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. Estudios Pedagógicos XXXIV, (1), pp. 41-61. Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf> [Consulta: 09-04-2011]
- Ferrerroti, F. (1993). *Acerca de la autonomía del método biográfico*. En Marinas, J. M. y Santa María, C. (ed.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate
- Ferrerroti, F. (2007). *Las historias de vida como método*. Convergencia, 14(44), pp.15-40.
- Fierro, A. y Roncallo, S. (2014). *Entre porosidad y blindaje: el devenir de la identidad*. Discusiones Filosóficas, pp. 201-219.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.



## Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1998). *The Masked Philosopher. Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings*. New York.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina S. A.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Vol. 11. Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S. A
- Fontal, O. (2006). *Las webs. Complementos y extensiones de los museos*. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). The spanish heritage education observatory/El observatorio de educación patrimonial en España *Culture and Education*, 28 (1) (2016), pp. 254-266. Doi <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>
- Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). *La investigación en educación patrimonial Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto*. *Revista de Educación*, 375, pp. 184–214.
- Fontal Merillas, O. et al. (2019). *Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala*. *Q-Edutage Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), pp. 31–38
- Fotakis, T. y Economides, A. (2008). *Art, Science/ Technology and History Museums on the Web*. *International Journal on Digital Culture and Electronic Tourism*, 1 (1): 37-63. Doi: <http://dx.doi.org/10.1504/IJDCET.2008.020134>
- Frank, A. W. (2011). *Practicing Dialogical Narrative Analysis*. En Gubrium, J. A. (Eds.). *Varieties of narrative analysis*. Los Ángeles: Sage Publications, pp. 33-52
- Frank, J. (2013). *Los hallazgos de Bajtún*. *La Gaceta* núm. 507 del FCE, pp.19-21
- Freedman, G. (2000). *The Changing Nature of Museums*. *Curator: The Museum Journal*, 43(4), pp. 295–306.
- Freire, P. (1972). *Sobre la Acción Cultural*. Santiago: ICIRA.
- \_\_\_\_\_ (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF.: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Reflexiones sobre mi vida*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, J. (2007). *Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades*. *La Gran Guía de los Blogs 2008*. Colección Planta29, El Cobre Ediciones / BBVA, pp. 82–90.
- Fumero, A. (2008). *Enredando en (con) la red*. Telos, 76.

## Referencias bibliográficas

- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2015). *El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente*. Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura, 53, pp. 20-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Gabelas-Barroso, J.A., Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y nos las TIC
- Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Transformaciones en el concepto del arte. Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT, pp. 40.
- Gall, E. (2005). *Prácticas educacionales: miradas sobre lo inacabado*. Recuperado de [http://www.aprendaki.com.br/art\\_not.osp?codigo=158](http://www.aprendaki.com.br/art_not.osp?codigo=158)
- Gallego et al. (2012). *Dinámicas identitarias y sistemas sociopolíticos: cuestionando los modelos evolucionistas*. Actas das IV Jornadas de Jovens em Investiga~ao Arqueologica. JIA 2011.Vol. II Universidade do Algarve. Faculdade de ciencias humanas e sociais. Departamento de Artes e Humanidades. Nucleo de Arqueologia e Paleoecologia.
- Gannon, S., Bronwyn, D. (2012). *Postmodern, Post-structural and Critical Theories*. En Hesse-Biber, S. (Ed.) *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*. Thousand Oaks: Sage, pp. 65-91.
- García Matilla, A. (2001) *Educación y comunicación*. En *Escuela y Sociedad 2001*. Ponencia inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado Lenguajes, comunicación y técnicas. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Juventud.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Educomunicación en el siglo XXI*. Recuperado de [http://www.uned.es/ntedu/asignatu/7\\_Agutin\\_G\\_MatillaI1.html](http://www.uned.es/ntedu/asignatu/7_Agutin_G_MatillaI1.html) [Consulta: 15-09-2011]
- \_\_\_\_\_ (2006). *Educomunicación en el siglo XXI educar para la comunicación y el pensamiento crítico*. En *Comunicación, universidad y sociedad del conocimiento: actas del IV Congreso Internacional*. Losada Vázquez, A., Plaza Sánchez, J. F. y Huerta Floriano, M. A. (coord.), pp. 107-126.
- García Pérez, M. (2012). Conectados en el ciberespacio. RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, 15 (1), pp. 194-195.

## Referencias bibliográficas

- García, C. (1997). *De como Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio*. Antropología.
- García-Ruiz, R., Pérez-Escoda, A. y Aguaded, I. (2017). *La investigación en educomunicación: Indicadores de impacto y difusión*. En A. Gutiérrez Martín, A. García Matilla y R. Colado Alonso (Eds.). *Educación Mediática y competencia digital*, pp. 2355-2385. Aportaciones. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Gauttari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Edición Traficantes de sueños.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Geser, G. y Mulrenin, A. (2002). *The Digicult report. Technological landscapes for tomorrow's cultural economy. Unlocking the value of cultural heritage*. Recuperado de <http://www.digicult.info/pages/publications.php>
- Gifreu, A. (2017). Estrategias participativas y colaborativas en la narrativa factual. *Obra Digital*, 12, pp. 7-11. <https://doi.org/10.25029/od.2017.131.12>
- Giddens, A. (1995a). *Modernidad e identidad del yo*. Madrid: Península.
- Giordano, R. y Tosello, M. (1999). *Laberinto, una Biblioteca para la Virtualidad*, Libro Sigradi '99, pp. 83–86.
- Gómez, F. (2010). *Museo, experiencia y memoria. El coleccionista y su praxis revolucionaria*. II seminario internacional políticas de la memoria recordando a Walter Benjamin. Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria. 28, 29 y 30 de octubre de 2010.
- Gómez, M. (2008). *Ciberespacio y Tiempo Real. Lo Virtual Más Allá de la Pantalla*. En VV.AA. - *Arte y Arquitectura Digital, Net.Art y Universos Virtuales*. Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona / Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de <https://interartive.org/2009/06/ciberespacio-tiempo-real>
- Gonzalez Lara, M. (2016). *Narrar-nos és formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros*. *Nodos Y Nudos*, 4(40), pp. 103-114. <https://doi.org/10.17227/01224328.5250>
- González Montero, S. A. (2014). *Líneas de fuga: transformación y cambio social*. *Estudios Políticos*, 45, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 115–133.

## Referencias bibliográficas

- Goodson, I. (1992) *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora. pp. 63-78.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Life history research in educational settings*. Londres: Open University Press.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19), pp. 733-758.
- \_\_\_\_\_ (2004). *El estudio de las vidas del profesorado. Problemas y posibilidades*. En Goodson, I. F. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro, pp. 297-313.
- \_\_\_\_\_ (2017). *El ascenso de la narrativa de vidas*. *Investigación Cualitativa*, 2(1), pp. 27-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>
- Goodson, I. (coord.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Grinber, S. y Sargiotto, V. (2012). *Hacia una pedagogía del porvenir. Pensamiento, narración y experiencia*. En Korinfeld, Daniel y Villa, Alejandro (comps.). *Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Fractura social y lazos intergeneracionales*. Buenos Aires: Noveduc.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa, vol. II, pp. 38-78.
- Gurdián-Fernández, A. 2007. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica. AECI-CECC.
- Gusdorf, G. (1991). *Condiciones y límites de la autobiografía*. En *Anthropos 29*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Ed. Tauris.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Handy, C. (1984): *Tanken for Granted? Undertandind Schools as Organizations*. Nueva York. Logman.
- Hans-Georg, G. (1999). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme.

## Referencias bibliográficas

- Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of the partial perspective*. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599.  
<http://dx.doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1987). *Is there a feminist method?* En Harding, S. (Ed.). *Feminism and Methodology*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 1-14.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harris, M. (1981). *Introducción a la antropología general*. España: Alianza Editorial.
- Harrison, T. M. y Barthel, B. (2009). *Wielding new media in Web 2.0: Exploring the history of engagement with the collaborative construction of media products*. *New Media y Society*, 11(1-2), pp. 155-178.
- Hassan, Y., Martín, F. J. Y Iazza, G. (2004). *Diseño web centrado en el usuario: usabilidad y arquitectura de la información*. *Hipertext*, 40. Recuperado de <http://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/57783> [Consulta: 22-09-2011]
- Hawkey, R. (2004). *Learning with Digital Technologies in Museums, Science Centres and Galleries: report 9*. King's College, London. Bristol, UK: Futurelab. Disponible en [http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Museums\\_Galleries\\_Review.pdf](http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Museums_Galleries_Review.pdf).
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal
- Hergueta-Covacho, E., Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. A. (2016). *Educación Mediática e Intermétodología Relacional aplicada a los MOOC*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, Vol. 7.2, pp. 27-58. DOI: <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.4>
- Heredia, J. M. (2014). *Dispositivos y/o Agenciamientos Devices and/or Assemblage*. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIX (1), pp. 83-101. Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras Campus de Teatinos, E-29071 Málaga, España.
- Hernández, F. (1994). *Manual de museología*. Madrid: Síntesis
- Hernández, F. (1998a). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.
- Hernández, F. (1998b). *Museología*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio*, 26, Universidad de Barcelona, Siglo XXI, pp. 85-118.
- Hernández, F. (coord.). (2011). *Aprender a ser docentes de secundaria*. Barcelona: Octaedro. Hernández, F., Sancho, J. M., Montané, A. y Sánchez de Serdio, A.

## Referencias bibliográficas

- (2009). ¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales. Informe Final de la investigación: Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2006-01876/EDUC. Universidad de Barcelona. Recuperado de: [http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez\\_y\\_otros\\_2009.pdf](http://cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf)
- Hernández, F. y Rifà, M. (coords.) (2011). Investigación autobiográfica y cambio social, Barcelon: Octaedro.
- Hernández, P. (2007). *La interfaz del objeto de aprendizaje*. Revista Q, 1(2), pp. 11. Recuperado de [www.revistaq.upb.edu.co](http://www.revistaq.upb.edu.co)
- Herner, T. (2009). *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari*. Huellas, (13), pp. 158–171.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. España, Universitat Oberta de Catalunya, Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/72393665/Hine-Christine-Etnografia-Virtual-Uoc>
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Changing values in the art museum: rethinking communication and learning*. International journal of heritage studies, 6(1), pp. 9-31. <http://dx.doi.org/10.1080/135272500363715>
- Hoptman, G. H. (1992). *The virtual museum and related epistemological concerns*. En Barrett, E. (ed.). *Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT- Press, pp. 141-159.
- Hoyos-Vásquez, G. (1995). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. Revista Iberoamericana de Educación, 7, pp. 65-91.
- Huber, G. Y Marcelo (1990). *Algo más que recuperar y contar frecuencias. La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos*. Revista Enseñanza, 8, pp.69-85.
- Huberman, M. (1998). *Trabajando con narrativas biográficas*. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). *Perspectivas en la carrera del profesor*. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, pp. 19-98.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa par el estudio de los docentes*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13(3), marzo-diciembre, pp. 1-27.

## Referencias bibliográficas

- Huyssen, A. (2007). *En busca del futuro perdido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 41.
- Ibáñez-Etxeberria, A.; Fontal Merillas, O. y Rivero Gracia, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194 (788): a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Ibarra, M. y Bautista, D. (2006). *Sobre el anti Edipo: Deleuze y Guattari*. Recuperado de <http://revistaentrelineas.blogspot.com/2006/06/sobre-el-anti-edipodeleuze-y-guattari.html>
- ICOM, Estatutos del ICOM s, México D.F., 1947.
- \_\_\_\_\_ Estatutos del ICOM, 1951.
- \_\_\_\_\_ Estatutos del ICOM, aprobados por la 11ª Asamblea General en Copenhague (Dinamarca) el 14 de junio de 1974.
- \_\_\_\_\_ Estatutos del ICOM, aprobados por la 16ª Asamblea General en El Hague (Países Bajos) el 5 de setiembre de 1989.
- \_\_\_\_\_ Estatutos del ICOM, aprobados por la 22ª Asamblea General en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007
- Illies, C., y Meijers, A. (2009). *Artefacts Without Agency*. *The Monist*, 92(3), pp. 420-440. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27904134>
- Infantas Barbachán, I. (2009). Visión geográfica del ciberespacio. *Ar@cne*. Revista electrónica de recursos en Internet sobre geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona, 117. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-117.htm>
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge, and Description*. New York: Routledge.
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. Londres: Routledge.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre postmodernisme*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Journal of Teacher Education, Sage, p. 22.

## Referencias bibliográficas

- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. y Robinson, A. J. (2005). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st century*. MacArthur Foundation. Recuperado de: <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf>
- Jove, G., Agullo, M. J., Coiduras, J., Jove, J. J., Marselles, M. A., Palau, I, Ribes, R. y Valls, M. J. (2004). *Les practiques a la titulació de mestre d'Educació Especial*. Lleida: Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida.
- Kaliniuk, Á. T. y Lasgoity, A. P. (2018). *La entrevista en la investigación biográfica narrativa como vehículo para explorar las “buenas prácticas evaluativas en el aula universitaria*. CIAIQ, 1, pp. 756-765.
- Kaplún, M. (1998). *Procesos educativos y canales de comunicación*. Comunicación, (103), pp.11-15. Caracas: Centro Gumilla.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Karam Cárdenas, T. (2003). *Periodismo, polifonía e intertextualidad en la obra periodística de Elena Poniatowska*. Razón y palabra, (33).
- Karp, C. (2004). *Digital Heritage in Digital Museums*. Museum International, 56, pp. 45-51. doi:[10.1111/j.1350-0775.2004.00457.x](https://doi.org/10.1111/j.1350-0775.2004.00457.x)
- Kaufman JS, Mezones-Holguin E. Una epidemiología social para América Latina: una necesidad más allá de la reflexión sobre la inequidad en salud. *Peru Med Exp Salud Publica*. 2013;30(4), pp.543-6.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 567-606.
- Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión*. Barcelona: Gedisa.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- Kontopoulos, K. (1993). *The Logics of Social Structures*. Cambridge: Cambridge University Press
- Korn, R. (2010). *Less Is More*. *Museum*, 89/5: 25-27. Recuperado de [http://www.randikorn.com/docs/less\\_is\\_more\\_museum.pdf](http://www.randikorn.com/docs/less_is_more_museum.pdf)



## Referencias bibliográficas

- Kristeva, J. (1997). *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*. En Navarro, D. (Ed.), *Intertextualité*. La Habana: UNEAC, Casa de las Américas, pp. 1-24.
- Kristeva, J. (2013). *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*. Buenos Aires: Paidós.
- Langness, L.L (1965). *The Life Histori in Anthropolical Science*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lamarca Lapuente, M. J. (s/f). *Interfaz gráfica. Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado de <http://www.hipertexto.info/documentos/Interfaz.htm>.
- Lapuente, M. (2010). *Orígenes y síntomas de la experiencia intransferible*. Trabajo presentado en el III Seminario Internacional Políticas de la memoria: Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria, Centro Cultural Haroldo Conti, Bs. As. 26 al 30 de octubre de 2010.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiència*. Revista Aloma, Filosofia de l'educació, (19), Barcelona, pp. 87-112.
- Lather, P. (1986). *Research as Praxis*. Harvard Educational Review, 56(3), pp. 257-277.
- Lavado, P. (1996). *Memorias de un cuarentón. Los DEAC y yo*. En *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC. Memoria, realidad, expectativas*. Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao, pp. 75-86.
- Lazzeretti, L., Sartori, A., y Innocenti, N. (2013). *Museums and social media: The case of the Museum of Natural History*, Rcuperado de [www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Catedra\\_Emprendedores/2126732954\\_21102013115526.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Catedra_Emprendedores/2126732954_21102013115526.pdf)
- Lecompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. RELIEVE, 1(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Papers: revista de sociología, (3), pp. 219-229
- \_\_\_\_\_ (1975). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península
- \_\_\_\_\_ (1983). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Leggo, C. (2010). *Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. Learning Landscapes*. 4(1), pp. 67-84. Recuperado de <http://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/363>

## Referencias bibliográficas

- Lerma Rodríguez, E. (2013). Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 8, pp. 225–250.
- Lessig, L. (2009). *El Código 2.0 Versión en español*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Levi, G. (1996-1997). *Los usos de la biografía*. Historias, (37). México: INAH.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Inteligència colectiva Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED).
- \_\_\_\_\_ (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*. Rubí: Antrophos Editorial.
- Lincoln, Y. (2001). *Emerging criteria for quality in qualitative research*. En M.K. Denzin y Y.S Lincoln (Eds.), *The American tradition in qualitative research*. London: Sage Publications, VI, pp. 108-120).
- Lindón, A. (2007). *Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales*. *EURE* (Santiago), 33(99), pp. 31-46.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612007000200004>
- Lins Ribeiro, G. (2004). *El espacio público-virtual*. En García Canclini, N. (coord.). *Reabrir espacios públicos. Políticas culturales y ciudadanía*. México: UAM/Plaza y Valdez, pp. 59-104.
- Llobet Bernaus, G. (2017). *Ressignificant la formació inicial de mestres: concretant la pràctica professional de Forma reflexivo-creativa i crítica*. (Tesi Doctoral, Universitat de Lleida, Lleida, Espanya). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/401720>
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa, el descubrimiento personal de los valores*. Madrid: BAC.
- López Ramos, A. (2002). *H.G. Gadamer*. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (22).
- López Secanell, I. (2017). *“Resignificant” la formació inicial de mestres: l'aprenentatge com a projecte vital*. (Tesi Doctoral, Universitat de Lleida, Lleida, Espanya). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/401718>
- Loponte, L.G (2017). *Arte como plataforma para pensar y vivir*. (Diapositivas de PowerPoint). Recuperado de [http://www.espaihibrid.udl.cat/?page\\_id=7](http://www.espaihibrid.udl.cat/?page_id=7) [Consulta: 04-07-2019]

- Lorente, J. P. (2003). *La “nueva museología” ha muerto, ¡Viva la “museología crítica”!*  
En Almazán Tomás, D. (coord.). (dir.). *Museologia, crítica y arte contemporáneo*.  
Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Manual de Historia de la Museología*. Gijón: Trea.
- Macdonald, G. (1992) Change and Challenge: Museums in the Information Society, en  
KARP, I. (ed.) *Museums and Communications - The Politics of Public Culture*, ed.  
I Karp. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Maganto Mateo, C. y Cruz Sáenz, S. (2003). *Ejercicios prácticos de evaluación  
psicológica: concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de  
inteligencia*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Magín, F. y Nafría, F. (2016). *Lo real como algoritmo: proyecciones de la arquitectura  
digital en el ciberespacio*. *Revista de Estética y Teoría de las Artes*, (16), pp. 73-  
98.
- Maldonado, S. (2017). *Educación patrimonial y redes sociales. De la investigación a la  
acción: El proyecto “Educación Patrimonial*. *Pulso. Revista de Educación*, 40, 97-  
111.
- Mancini, F. (2013). *Hacia acia una museología participativa. Análisis de experiencias  
participativas basadas en las TIC aplicadas a los museos*. (Tesi Doctoral, Universitat  
Oberta de Catalunya, Espanya). Recuperado de  
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/25961>
- Marcus, G. (1994). *On Ideologies of Reflexivity in Contemporary Efforts to Remake the  
Human Sciences*. *Poetics Today*, 15(3), pp. 383-404.  
<http://dx.doi.org/10.2307/1773315>
- Marfil-Carmona, R., Covacho, E., Villalonga Gómez, C. (2015). *El factor relacional  
como elemento estratégico en la comunicación publicitària*. *Anàlisi: quaderns de  
comunicació i cultura*, Núm. 52 p. 33-46. Recuperado de  
<https://ddd.uab.cat/record/143223>
- Marín, V. (2005). *La narrativa biográfica como estrategia para el estudio de la figura  
del docente universitario*. *Campo abierto Badajoz*, (28), p. 129-142. Recuperado de  
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00920063000058>
- Martín, M. (2008). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Marta-Lazo, C. (2018a). *La brújula de la educomunicación*. *Revista Mediterránea de  
Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 9(2), pp. 7-8.

- \_\_\_\_\_ (2018b). *Las TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) al servicio de la educomunicación para la salud*. En LAAAB. El Laboratorio de Aragón Gobierno Abierto. Recuperado de <http://www.laaab.es/2018/12/las-tric-tecnologias-de-la-relacion-la-informacion-y-la-comunicacion-al-servicio-de-la-educomunicacion-para-la-salud/Marta-Lazo>, C.
- (2012). *Comunicación y educación ciudadana: Necesidad de participación para acceder a la sociedad del conocimiento*. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 1(2), pp. 201-209.
- Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J.A. y Hergueta-Covacho, E. (2013). *Phenomenological features of digital communication: interactivity, immersion and ubiquity*. Sociedad de la información, pp. 169-193.
- Marta-Lazo, C., Marfil Carmona, R. y Hergueta Covacho, E. (2016). *Aplicación de las redes sociales en el aprendizaje en conectividad: Uso del factor relacional en la dialéctica twitter Etic@net*, 16(2), pp. 304-319.
- Martí Puig, M. y Balaguer Rodríguez, P. (2015). *Historias de vida: experiencia polifónica a cuatro voces. La experiencia docente para futuros docentes*. Tendencias Pedagógicas, [S.l.], 24, p. 55-70, Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2092> [Consulta: 23-04-2019]
- Martín Algarra, M. (2003), *Teoría de la comunicación: una propuesta*. Madrid, Tecnos.
- Martín Prada, J. (2008). *La creatividad de la multitud conectada y el sentido del arte en el contexto de la web 2.0*. Estudios Visuales, pp. 66-80.
- Martínez Sanz, R. (2017). *La evaluación de la participación en sitios web: una propuesta metodológica aplicada a museos*. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 23(2), pp. 1229-1246.
- Martínez, A. y Musitu, G. (coords.). (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid, Narcea.
- Martínez Lorea, I. (2013). *Henri Lefebvre y los espacios de lo posible* En. H. LEFEBVRE, *La producción del espacio* Madrid: Capitán Swing. pp. 9-28.
- Martínez, E. (2013). *Ciudad, espacio y cotidianidad en el pensamiento de Henri Lefebvre*. En Lefebvre, *La producción del espacio*, pp. 31-50.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Configuración urbana, hábitat y apropiación del espacio*. Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de

## Referencias bibliográficas

- Barcelona. Vol. XVIII, núm. 493 (33). Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15022/18375>
- Martínez-Sanz, R. (2012). *Estrategia comunicativa digital en el museo*. El profesional de la información, 21(4), pp. 391-395. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.10>
- Martínez-Sanz, R. y Berrocal-Gonzalo, S. (2017). *Museos y engagement. La calidad de los espacios web como soporte del compromiso*. Revista Española de Documentación Científica, 40(1): e166. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/315349886\\_Museos\\_y\\_engagement\\_La\\_calidad\\_de\\_los\\_espacios\\_web\\_como\\_soporte\\_del\\_compromiso](https://www.researchgate.net/publication/315349886_Museos_y_engagement_La_calidad_de_los_espacios_web_como_soporte_del_compromiso) [Consulta: 14-07-2018]
- Mas, J. M. (2018). *La comunicación de los museos españoles en Facebook: análisis de la situación y establecimiento de buenas prácticas*. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid (España).
- Massey, D. (2001). *Space, place, and gender*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Ciudad Mundial*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Mateos, S. M. (2012). *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales*. Gijón: Trea.
- Maturana, H. 2002. *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria Maynard P. (1985) La proclamación de la nueva museología. *Museum*, XXXVII, 200-201.
- Mckenzie, J. (1997). *Building a Virtual Museum Community. Museums & The Web Conference*. Los Angeles, California. Recuperado de <http://www.fno.org/museum/museweb.html> [Consulta: 10-05-2011]
- Measor, L. y Sikes, P. (2004). *Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida*. En Goodson, I. F. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro, pp.269-295.
- Melgar, M. F y Chiecher, C. (2016). *De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 12(11), pp. 79-98. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/251/242>
- Melgar, M. F., Chiercher, A., Elisondo, R. y Donolo, D. (2017). *Alfabetización informacional. Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales*. Revista

## Referencias bibliográficas

- Ciencia, Docencia y Tecnología, 28 (54), pp. 216-234. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n54/n54a08.pdf>.
- Merín, C. (2018). *Estrategias digitales en museos: ejemplos y buenas prácticas*. Ende Comunicación. Recuperado de <http://endecomunicacion.com/estrategias-digitales-en-museos-41-ejemplos/> [Consulta: 11-09-2018]
- Merleau-Ponty, M. (1993). *El cuerpo como expresión y la palabra*. En *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini, pp. 191-216.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage
- Millar, C., Lockett, M., y Ladd, T. (2018). *Disruption: Technology, innovation and society*. Technological Forecasting and Social Change, 129, pp. 254-260. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.10.020>
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.
- Minsky, M. (1986). *La sociedad de la mente*. Buenos Aires: Editorial Galápagos.
- Molano, M. y Baquero, P. (2009). *Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas*. Revista Actualidades Pedagógicas, (54).
- Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Ensayo, p.224.
- Monereo, C. (1985). *La integració escolar: sistemes i tècniques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Montero, M. (2001). *Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas*. Athenea
- Moral, C. (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa, 24(1), pp. 147-164.
- Moreno, F. G. y Peralta, M. C. (2018). *Caminos no para llegar sino para seguir andando: una investigación poscualitativa sobre la psicología crítica en el capitalismo cognitivo*. Pensando Psicología, 14(23). doi: <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2264>
- Moreno, I. (2013). *Genoma digital del museo*. En Bellodo Gant, M. L. *Arte y museos del siglo XXI*, pp. 119-135.
- Moreno-Sánchez, I. (2015). *Interactividad, interacción y accesibilidad en el museo transmedia*. Zer, 20(38), 87-107. Recuperado de <https://goo.gl/yVAsUA>
- Morín, E. (1996). El pensamiento ecologizado. CNRS, París, *Gazeta de Antropología*, (12). Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html).

- \_\_\_\_\_ (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO. Recuperada en <http://temoa.tec.mx/es/node/19780>
- \_\_\_\_\_ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: UNESCO/Paidós.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Morson, G.S. (2003). *Narrativeness*. *New Literary History*, 34(1), pp.59-73. <http://dx.doi.org/10.1353/nlh.2003.0008>
- Moutinho, M. (2012). *Nueva museología de ayer, sociomuseología hoy: de los procesos históricos a las tendencias actuales*. Rdm. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica, (53), pp. 30-34.
- Murawska-Muthesius, K. y Piotrowski, P. (Eds). (2016). *From Museum Critique to the Critical Museum*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Nielsen, J. y Loranger, H. (2006). *Usabilidad. Prioridad en el diseño web*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.
- Novak, M. (1993). *Arquitecturas líquidas en el ciberespacio*. En Benedikt, M. (Ed.), *Ciberespacio; los primeros pasos*. Ciudad de México: CONACYT, pp. 207-234.
- Nóvoa, A. (2003). *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación*. En T.S. Popkewitz, D. F. Barry y M.A. Pereira (eds.). *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona y México: Pomares, pp. 61-84.
- Núñez, A. (2009). *De la alienación, al derecho a la ciudad. Una lectura (posible) sobre Henri Lefebvre*. *Theomai*, 20, pp. 34-48.
- O'Reilly, T. (2004). *The architecture of participation*. Disponible en [http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture\\_of\\_participation.html](http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html)
- Oroyo, J. (2004). *Diseño digital*. Barcelona: Paidós, pp. 214.
- Orozco Gómez, G. (2016). *"Educomunicación" en tiempos de convergencias e interactividades*. En Sierra Caballero, F. y Fávoro Garrossini, D. (coord.). *Comunicación, tecnología y educación: perspectivas iberoamericanas*, págs. 23-42.
- Osuna Acedo, S. (2011). *Interactantes e interactuados*. En Aparici, R. *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

## Referencias bibliográficas

- Osuna Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). *Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (91), pp. 29-42
- Pablos, L. y Fontal, O. (2018). *Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA*. Pulso. Revista de Educación, 41, pp. 35-48
- Padró i Puig, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En Lorente, J. P. y Almazán, D (2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Prensas universitarias de Zaragoza. Pp. 51-70.
- \_\_\_\_ (2005) *Educación en museos: representaciones y discursos*. In Alice SEMEDO, y Joao TEIXEIRA (Coord.) *Museus, discursos, representações*. Oporto, Afrontamento, 2005, p. 49-60
- Pallud, J. (2017). Impact of interactive technologies on stimulating learning experiences in a museum. *Information & Management*, 54(4), pp. 465-478, <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.im.2016.10.004>
- Pamuk, O. (2011). *El novelista ingenuo y el sentimental*. Barcelona: Mondadori.
- Pardo, J. (2000). *Máquinas y componendas: la fi losofía política de Deleuze y Foucault*. En Muñoz, J. y López Álvarez, P. (Coord.). *La impaciencia de la libertad: Michel Foucault y lo político*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parente, A. (2005). *Enredando el pensamientoe en estética, ciencia y tecnología. Creaciones electrónicas y numéricas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Parrilla, A. (2009) *¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa*. Revista de Educación, 349, pp. 101-118.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Ética para una investigación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 3 (1), pp. 165-174.
- Passeggi, M. (2011). *Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 23(61), pp. 25-40.
- Pearce, S. (1999). *Antigüedades contempladas desde un nuevo ángulo*. *Museum International*, 51(2), pp. 12-17.
- Pereira Fernández, A. (2011). *Notas para jugar con la ilusión biográfica y no perderse en el intento. Tratados de lógica (El Organon)*. Bogotá: Ediciones Uni-versales



## Referencias bibliográficas

- Pérez Ibáñez, M. (2018). Actas de las I Jornadas Nebrija de transversalidad en la docencia. Museos y comunicación digital: estrategias de difusión de contenidos curatoriales a través de canales transmedia. Recuperado de [https://www.nebrija.com/vida\\_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/actas-I-jornadas-transversalidad-docencia.pdf](https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/actas-I-jornadas-transversalidad-docencia.pdf).
- Pérez-Montoro, M. (2010). *Arquitectura de la información en entornos web*. El Profesional de la Información, 19(4), pp. 333-337. <https://doi.org/10.3145/epi.2010.jul.01>
- Pérez Serrano, M. G. (2011). Intervención sociocomunitaria (UNED).
- Pérez Serrano, M. G. y Vasco, M. (2015). *Jóvenes en dificultad en la sociedad 2.0 Pedagogía social, universidad y Sociedad*. coord. por Ángel de Juanas Oliva Árbol, Ana Fernández García, pp. 179-197.
- Perlo, C., Costa, L., Lopez Romorini, M. V. y De La Riestra, M. de R. (2012). *Aprendizaje organizacional y poder: jerarquía, heterarquía, holoarquías y redes*. Nova Perspectiva Sistemica, Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Sistemicas y desenvolvimiento de redes sociais
- Petrelli, D., Not, E. y Zancanaro, M. (1999) *Getting engaged and getting tired: What is in a museum experience*. Recuperado de <http://de.scientificcommons.org/210737>
- Piccialli, F., y Chianese, A. (2017a). *The Internet of Things Supporting Context-Aware Computing: A Cultural Heritage Case Study*. Mobile Networks and Applications, 22(2), pp. 332-343. <https://doi.org/10.1007/s11036-017-0810-4>
- Piccialli, F., y Chianese, A. (2017b). *The Internet of Things Supporting Context-Aware Computing: A Cultural Heritage Case Study*. Mobile Networks and Applications, 22(2), pp. 332-343. <https://doi.org/10.1007/s11036-017-0810-4>
- Pinassi, A. (2015). *Espacio vivido: Análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo*. GeoGraphos. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 6(78), p. 135-150. DOI: 10-14198GEOGRA2015.6.78
- Pineau, G. (2006). *A histórias de vida como arte formadora da existência*. En de Souza, E. C. y Abrahão, M. H. M. B. (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, pp. 41-59.
- Piñeiro-Naval, V., Igartua, J. J. y Marañón, F. (2017). *El diseño de las sedes web municipales de España. Una propuesta metodológica para su análisis*. Revista

- Española de Documentación Científica, 40(1). doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.1.1368>
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life. An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. Londres, Allen & Unwin.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Los documentos personales*, Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Herbert Blumer and the life history tradition*. *Symbolic Interactionism*, 13, pp. 125–144.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Documents of life 2*. London: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Documents of life. An invitation to a critical humanism*. Londres: Sage
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Prada, J. M. (2003). *Mediación Estética y Pragmática del Saber Artístico*. Recuperado de [http://www.iuesapar.net/aula\\_virtual/marcos\\_salazar\\_delfino/saberartistico.pdf](http://www.iuesapar.net/aula_virtual/marcos_salazar_delfino/saberartistico.pdf)
- Prado, G. (2005). *Redes y espacios artísticos de intervención en estética, ciencia y tecnología. Creaciones electrónicas y numéricas*. Pontificia Universidad Javeriana
- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institucion Educativa SEK. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Proctor, N. (2010). *The museum as distributed network*. *MuseumID*. Recuperado de <http://www.museum-id.com/idea-detail.asp?id=337>
- Pujadas, J. J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. *Revista de Antropología*, 9, pp. 127-158.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Racioppe, B. (2019). *Del museo a las redes. El hashtag como propuesta curatorial*. Córima, *Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6). doi:10.32870/cora4n6.7112
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*, Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo. *Research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos*, (14). Madrid: Grupo Antropología.

## Referencias bibliográficas

- Reyes Tovar, M. (2011). *La desterritorialización como forma de abordar el concepto de frontera y la identidad en la migración*. Revista Geográfica de América Central, 2, pp. 1-13.
- Reyes, M. J. et al. (2015). *Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias de la Dictadura Militar chilena*. Universitas Psychologica, 14(1), pp. 15-30.
- Rice de Molina, R. (2003). *Polifonía e intertextualidad en El Divino Narciso de sor Juana Inés de la Cruz en Estudios de teatro áureo: texto, espacio y representación*. En actas selectas del X Congreso de la Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro, pp. 157-170.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2016). *La escritura: un método de investigación*. En Denzin, N. K.; Lincon, Y. S., (comps.). *Volumen V: El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa, pp. 128-163.
- Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre hermenéutica*. México, DF: Fondo de Cultura económica.
- Riera P. (2011). *El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global*. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 2(2), pp. 75-94. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num2/riera/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/riera/index.html)
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rivas Monroy, M. U. (2008). *Signo y representación: cuando lo virtual es real*. Ontology Studies, (8), p.242.
- Rivero Gracia, M.P. (2010) *Cibermuseologia interactiva on line*. En Santacana i Mestre, J. y Martín Piñol, C.(eds.). *Manual de museografía interactiva*, Gijón, Trea.
- Rivière, G. H. (1993). *La museología: curso de museología. Textos y testimonios*. Madrid: Akal
- Robbins S. (1991). *Comportamiento organizacional*. México DF: Prentice-Hall, pp. 444.
- Roberts, L. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Roca, B. (2008). *La Cibermuseografía. La Gestió del Patrimoni en l'àmbit local*. Girona: Documenta Universitària, pp. 69-76.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Cibermuseografía. Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 175-200.

## Referencias bibliográficas

- Roca, B. y Florido del Corral, D. (2015). *Narrativas de la reconversión. Historias de vida, memoria social y acción colectiva en el astillero de Puerto Real*. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, LXX (1), pp. 11-33. doi: 10.3989/rdtp.2015.01.001
- Roca, B., Llana, M. d. R. y Carreras, C. (2010). *Operadores culturales*. En Carreras, C. (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 87-120.
- Rodà de Llanza, C. (2010). *De 1.0 a 2.0: el viaje de los museos a la comunicación social*. Mus-A: Revista de los museos de Andalucía, 12, pp. 22-33.
- Rodriguez, A. (2002). *Redefining our Understanding of Narrative*. The Qualitative Report, 7(1), 1-8. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol7/iss1/4>
- Rodríguez Villamil, H. (2008). *Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas*. Educación y Desarrollo Social, 1(2), pp. 71-89.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos, pp. 15.
- Rodríguez Ortega, N. (2011). *Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica*. museo y territorio, (4), pp. 14-29.
- \_\_\_\_\_ (2013). *El museo y su problematización digital*. En Bellodo Gant, M. L. *Arte y museos del siglo XXI*, pp. 137-159.
- Rodríguez Villamil, H. (2008). *Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas*. Educación y Desarrollo Social, 1(2), pp. 71-89.
- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Valencia: Universitat de Valencia, Universitat Jaime I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Romero Álvarez, M. d. L. (1996). *El relato periodístico como acto de habla*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 41(165), pp. 9-27. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1996.165.49512>
- Rosa-Jiménez, García-Moreno, A.E. (2018). *El impacto de las TICs en el imaginario urbano. Nuevas herramientas digitales en la dialéctica territorio líquido vs ciudad tradicional*. Imagonautas, 11, pp. 82-106.
- Rueda de Aranguren, D. M. (2017). *El círculo hermenéutico. El círculo de la comprensión*. Revista Analéctica. Pensamiento Crítico Decolonial, 3(23).

## Referencias bibliográficas

- Ruiz Torres, D. y Fernández Moreno, A. I. (2013). *Del museo egológico al museo dialógico: hacia una educación abierta, masiva y participativa*. En Bellodo Gant, M. L. *Arte y museos del siglo XXI*, pp. 161-181.
- Sabbatini, M. (2003). *Centros de ciencia y museos científicos virtuales: teoría y práctica*. Education in the Knowledge Society (EKS), 4(1). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14340>
- Sabin, R. (1997). *Museums and their websites: An examination and assessment of how museums are coping with the challenge of the world wide web*. Journal of conservation and museum studies, v. II, pp. 6-10. Recuperado de <http://www.jcms-journal.com/article/view/jcms.2972/7>
- Salgado, M. (2013). *Diseñando un museo abierto. Una exploración sobre la creación y el compartir de contenidos a través de piezas interactivas*. Florida: Wolkowicz Editores.
- Saltalamacchia, H. (1987). *Historia de Vida y Movimientos Sociales*. Revista Mexicana de Sociología
- Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011). *Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural*. En *Desacuerdos 6*. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona MNCARS y UNIA arteypensamiento.
- Sancho, J. M. et al. (2005). *Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios*. Simposio *Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación*. ICSEI2005. Barcelona, 2-5 de enero. Recuperado de [http://cecace.org/docs/Simposium\\_1.pdf](http://cecace.org/docs/Simposium_1.pdf)
- Santacana, J. y Hernández, F. X. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Santibañez Logroño, J. (2006). *Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Científica de Comunicación y educación, pp. 155-162.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-tau, pp.118
- Santos, M. (2009). *Espacio y Método. Algunas reflexiones sobre el concepto de espacio*. Gestión y Ambiente, 12(1), pp. 147-148.

## Referencias bibliográficas

- Santos Guerra, M. A., y Moreno, T. (2004). *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre metodología, método, control y finalidad*. Revista Mexicana sobre Investigación Educativa, 9(23), pp. 913-931.
- Sarasa, M. C. y Porta, L. (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarramona, J. (ed.). (1988). *Comunicación y educación*. Barcelona: CEAC.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard
- Satta, F. (2016). *Los museos catalanes de arte y las redes sociales. Análisis de presencia y rendimiento. Anàlisi*. Quaderns de Comunicació i Cultura, 54, pp. 109-123. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2938>  
Scantik. España: Editorial Melusina.
- Schein, E. H. (1988). *La Cultura Empresarial y Liderazgo*. Barcelona: Editorial Plaza & Janes.
- Schick, L. y Damkjær, K. (2010). *Can you be friends with an art museum? Rethinking the art museum through Facebook*. En Aljas, Agnes et al. (Eds.): *Transforming culture in the digital age* (pp. 36-42). Recuperado de [http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/14768/transform\\_book.pdf?squery=ce=1](http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/14768/transform_book.pdf?squery=ce=1)
- Schöngut Grollmus, N. y Pujal i Llombart, M. (2014). *Narratividad e intertextualidad como herramientas para el ejercicio de la reflexividad en la investigación feminista: el caso del dolor y el género*. Athenea Digital, 14(4), pp. 89-112. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n4.1373>
- Schöngut Grollmus, N. y Pujol Tarrés, J. (2015). *Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación*. Forum Qualitative Sozialforschung, 16(2), Art. 24. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502243>.
- Schweibenz (2004). *The Development Of Virtual Museums*. ICOM News, (3). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/240296250\\_The\\_Development\\_of\\_Virtual\\_Museums](https://www.researchgate.net/publication/240296250_The_Development_of_Virtual_Museums)
- Scolari, C. A. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.



## Referencias bibliográficas

- Universitat de València, València, Espanya. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/49929> [Consulta: 04-07-2019]
- Souza, E. C. (2014). *Indagación (auto)biográfica contar experiencias, escritura narrativa y formación*. En Menna, M. H., Abrahao, B. Y Bolívar, A. (coord.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*, págs. 34-57.
- Spíndola Zago, O. (2016). *Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, LXI (228), pp. 27-56.
- Spry, T. (2001). *Performing autoethnography: An embodied methodological praxis*. Qualitative Inquiry, 7, pp. 706-32.
- Stake, R. (1994). *Case Studies*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, p.124.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1981). *Meta-Evaluation: Concepts, Standards and Uses*. En Berk, R. (ed.). *Educational Evaluation Methodology: The State of the Art*, Johns Hopkins.
- Subtramas. Plataforma de investigación y de coaprendizaje sobre las prácticas de producción audiovisual colaborativas. Agenciamiento. Recuperado de <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/agenciamiento>
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R. y Fernández Rubio, M. C. (2017). *La comunicación del patrimonio: valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturias*. Fonseca, Journal of Communication, 14(14), pp. 131-146.
- Sung, Y.-T., et al. (2010). *Designing an electronic guidebook for learning engagement in a museum of history*. Computers in Human Behavior, 26(1), pp. 74-83. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.08.004>
- Szczepanski, J. (1978). *El método biográfico*. Revista de Sociología, 10, pp. 231-259.
- Talens, S. y Hernández, J. (1997). *Internet. Redes de computadores y Sistemas de Información*. Madrid: Paraninfo, pp. 530.
- Teather, L. (1998). *A museum is a museum...or is it? Exploring museology and the web*. *Museums and the Web 98*. Conference proceedings. Pittsburgh: Archives and Museum Informatics.



## Referencias bibliográficas

- Teli, M., et al. (2007). *The Internet as a Library-of-People: For a Cyberethnography of Online Groups*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research. 8(3), Art. 33. Recuperado de [http://nbn-resolving .de/urn:nbn:de:0114-fqs0703338](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703338)
- Ten Ros, A. (s/d a). *¿Qué es un museo? Hacia una definición general de los museos de nuestro tiempo*. Recuperado de <http://www.uv.es/~ten/p61.html>
- Ten Ros, A. E. (2001). *Els museus d'avui dia*. Museu de la ciència de València: L' Espill, (7), pp. 157-164.
- Thompson, P. (1988). *La Voz del Pasado (Historia Oral)*. Valencia (España): Ediciones Alfons El Magnanim.
- Timm, E. Z. (2014). *Histórias de vida: autorías recíprocas?* En Abrahao, M. H, Menna, B. Y Bolívar, A. (Orgs.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada/Porto Alegre: EUG/Edipucrs, pp.174-192.
- Tomar Romero, F. (1993). *Persona y amor, el personalismo de J. Bofill*. Barcelona: PPU.
- Torres Mesias, A. Et al. *Investigar en educación y pedagogía*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Tripp, D. (1994). *Teachers' lives, critical incidents, and professional practice*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 7(1), pp. 65-76. DOI: [10.1080/0951839940070105](https://doi.org/10.1080/0951839940070105)
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio sobre las percepciones, actitudes y valores*
- UNESCO, Carta sobre la preservación del patrimonio digital, 15 de octubre de 2003.
- Valdetta Ros, S. (2007). *Notas sobre la 'diferencia': aproximaciones a la 'interfaz'*. Dossier de Estudios Semióticos, La Trama de la Comunicación, 12, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Varela Ruiz, M. y Vives Varela, T. (2016). *Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad*. Investigación Educativa Medica, 5(19), pp. 191-198.
- Vargas, R. (2000). *Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video componentes*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html> [Consulta: 05-06-2018]

## Referencias bibliográficas

- Varnelis, K. (Ed.). (2008). *Networked publics*. Cambridge: The MIT Press
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. y Cruz, M. (1999). *Pensar en el siglo*. Madrid: Santillana ediciones, s.a.
- Vázquez-Atochero, A. (2014). *Ciberantropología. Cultura 2.0*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vega Martínez, B. S. (2013). *Consideraciones metodológicas y éticas del trabajo de campo con maestras en una institución geriátrica. Una experiencia en México*. *Tempos Históricos*, 17, pp. 106 – 122
- Vera, S. y Fernández, A. (2016). *La Educomunicación: Una estrategia pedagógica para la formación integral de sujetos comunicativos y participativos*. Editorial Académica Española.
- Vicent et al. (2015). *Evaluation of heritage education technology-based programs*. *Virtual Archaeology Review*, 6 (13), pp. 20-27
- Viche Gonzalez, M. (2018). *Ciberanimación*. Lulu.com.
- Vidal Moranta, T. y Pol Urrútia, E. (2005). *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares*. *Anuario de Psicología*, 36(3), pp. 281-297, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- Villaespesa, E. (2017). *Marco de evaluación de las redes sociales*. *Arte & Metrica*, 17. Recuperado de <http://artsmetrics.com/es/marco-de-evaluacion-de-las-redes-sociales/>
- \_\_\_\_\_ (2018). *Evaluación de la estrategia digital en los museos: métodos y herramientas para web, redes sociales y móviles*. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*, (19), pp. 38-53. Recuperado de <https://reuredc.uca.es/index.php/periferica/article/view/4902>
- Villalobos, I. (2003). *La intertextualidad en Kristeva y Barthes*. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, 41(103), pp. 137-145.
- Viñarás Abad, M. (2005). *Una aproximación a la gestión de la comunicación en los museos: cambios y tendencias en el cambio de siglo*. *Vivat Academia*, 67, pp. 37-63.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Acciones bidireccionales en la Red: herramientas de la web 2.0 en la gestión de la comunicación de las instituciones culturales*. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (83). pp 142-251.

## Referencias bibliográficas

- Viñaras, M. y Caerols, R. (2016). *#5Museos: un caso de éxito sobre la oportunidad de las redes sociales para generar engagement*. Revista Internacional de Relaciones Públicas, pp. 169-190.
- Von Foerster, H. (1997). *Principios de autoorganización en un contexto socioadministrativo*. Cuadernos de Economía, v. XVI (26), pp.2-24.
- Walker, R. (1983). *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*. En W. B. Dockrell y D. Hamilton *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea, pp. 42-82.
- Walter, B. (1991). *El narrador* (Traducción de Roberto Blatt). Editorial Taurus, Madrid.
- Winnicott, D.W. (1992). *El comunicarse y el no comunicarse que conducen a un estudio de ciertos opuestos*. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós, pp. 234-254.
- Winocur, R. (2006). *Internet en la vida cotidiana de los jóvenes*. Revista mexicana de sociología, 68(3), pp. 551-580. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032006000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032006000300005&lng=es&tlng=es) [Consulta: 23-01-2019]
- Wolton, D. (2006). *Salvemos la comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Yáñez, C., Gisbert, M. y Saz, A. (2013). *La estrategia digital de los museos. Un primer paso en la evaluación*. Conferencia: XXVI seminario internacional aisoc organizaciones y comunicación en tiempos de crisis. diagnósticos, alternativas y propuestas, en Universidad Complutense, Madrid.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*. Colección Ariel Letras. Barcelona: Ariel.
- Zambrini, A. (2000). *El deseo nomade: una clinica del acontecimiento*. España: Lugar Editorial.
- Zeichner, Ken (2010). *Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), undefined-undefined.]. Recuperado de en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198007>
- Zepeda, N. (2016). *En la construcción del museo distribuido*. Recuperado de <https://www.congreso.educathyssen.org/single-post/2016/10/26/EL-PAPEL-DE->

## Referencias bibliográficas

### LA-EDUCACION-EN-LAS-INSTITUCIONES-CULTURALES-LA- INCOMODIDAD-NECESARIA

\_\_\_\_\_ (2018). *Museo 3.0: No solamente visitantes, sino el personal como usuario.*

En Nodo Cultura. Recuperado de <http://nodo cultura.com/2018/02/museo-3-0/>

Zourabichvili, F. (2004). Deleuze. *Una filosofía del acontecimiento*. Editorial: Amorrortu.

**Anexos**



<p><b>1.- DATOS DEL ENTREVISTADO/A</b></p> <p>1.1 Personales: Nombre y apellidos, edad y cargo.</p> <p>1.2 Formación.</p> <p>1.2.1 Educación formal. Títulos y años.</p> <p>1.2.2 Educación no formal u otros intereses ¿Reconoces o recuerdas algún tipo de formación o situación que creas que haya condicionado tu situación/formación? ¿Cuándo comenzó tu relación con los museos? ¿Con la pedagogía?</p> <p>1.4 Vida laboral.</p> <p>-¿Desde cuándo trabajas en el museo? - ¿Siempre en el ámbito museístico? ¿y en el pedagógico? ¿en otro ámbito?</p> <p>-¿Cuál es tu cargo? ¿Cuáles son tus funciones?</p> <p>-¿Qué supone para ti trabajar en ambos contextos? ¿ambos contextos son posibles? ¿el contexto pedagógico es intrínseco al del museo?</p> <p>-¿Ha cambiado la forma de trabajar en estos años dentro del museo? Otro ámbito que se relacione ¿también?</p>
<p><b>2.-CREACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERNET (Fase preactiva y descripción)</b></p> <p>2.1 ¿Cuándo se decidió crear el espacio de Internet?</p> <p>2.2 ¿Por qué se decidió crear el espacio de Internet? ¿Qué expectativas se tenía?</p> <p>2.3 ¿Quién creo el espacio de Internet?</p> <p>2.4 ¿Cómo se decidió crear el espacio de Internet? ¿trabajo conjunto? ¿qué se valoró, qué se premió, qué se pretendía?</p> <p>2.5 ¿Se tomaron referentes o modelos de otros museos?</p> <p>2.6 ¿A qué públicos iban dirigidos esos espacios? ¿Se preguntó por las necesidades de los usuarios?</p> <p>2.7 ¿Podrías relatarme una cronología de todo el proceso de creación?</p>
<p><b>3.-DESARROLLO DE LOS ESPACIOS DE INTERNET (Fase interactiva y información)</b></p> <p>3.1¿Cuáles son los espacios actuales del museo en Internet? web 2.0, facebook, tweeter, blog...</p> <p>3.2 Háblame de la web 2.0 y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona...?</p>

<p>3.3 Háblame del blog y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona...?</p> <p>3.4 Háblame del grupo de Facebook y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona...?</p> <p>3.5 Háblame de la cuenta en Tweeter y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona...?</p> <p>3.6 Háblame del canal en Youtube y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona...?</p> <p>3.7 Háblame del canal en Vimeo y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona...?</p> <p>3.8 Háblame de la web "Yacimientos Bibilis" y su interacción con los usuarios. Creencias ¿crees que es positivo para el museo, crees que es necesario, crees que funciona..</p>
<p><b>4.- COMPRENSIÓN, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERNET (Fase post-activa, información y confrontación )</b></p>
<p>4.1 ¿Qué ha pasado?</p> <p>4.2 ¿Cómo ha ido?</p> <p>4.3 ¿Por qué crees que ha pasado?</p> <p>4.4 ¿Qué significa lo que ha pasado?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuentros</li> <li>- Nuevos públicos</li> <li>- Trabajo individual, con la comunidad, con nuevos recursos...</li> </ul>
<p><b>5.-ELABORACIÓN DE PROPUESTA DE MEJORA (Fase pre-activa i reconstrucción)</b></p>
<p>5.1 ¿Que cambiarías? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generación de nuevas prácticas</li> <li>- Toma de decisiones</li> </ul>





## CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Yo, Caren Sebastian Novell, como investigadora principal de la tesis doctoral, redacto este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Así mismo, a través de este documento solicito la colaboración y consentimiento de .....quien participa como colaborador en este trabajo de investigación que lleva por título “Disseny i valoració de propostes educatives entorn de l'àmbit del patrimoni arqueològic romà espanyol per a l'eina d'avaluació i catalogació web 2.0” ligado al proyecto EDU2016-78163-R: Educomunicación web 2.0 del patrimonio (MINECO-FEDER).

### Objetivos de la investigación:

- Conocer el proceso de los miembros de los servicios educativos participantes entorno a la creación y gestión de los espacios web 2.0 de sus museos.
- Analizar las experiencias, los discursos, las motivaciones y las finalidades de los miembros de los servicios educativos participantes para comprender el devenir de los entornos web sociales de los museos; así como las relaciones entre la comunidad virtual y la física.
- Analizar la historia y los ciclos de desarrollo de los espacios web 2.0 de los museos.
- Favorecer la reflexión metacognitiva de los participantes en la investigación para un posible aprendizaje narrativo posterior que puede concretarse en una revisión y transformación de su práctica profesional.
- Desarrollar una metodología de evaluación de los espacios museísticos 2.0 basada en la investigación biográfico-narrativa.
- Mostrar que esta es una metodología de investigación afín a idiosincrasia de la web 2.0 mediante procesos de intercambio y tratamiento de los datos entre participantes e investigador.

### Procedimiento de la investigación:

- La recogida de datos se inicia con una entrevista en profundidad al colaborador de la investigación que llevara a cabo la investigadora.

- Para el registro de la información, se va a requerir grabación mediante audio de cada una de las sesiones para su posterior análisis. Todos los participantes serán informados de ello previamente, y podrán manifestar (si así lo consideran) su negativa a ser grabados.
- La investigadora será quien custodiará la información.
- Después de la entrevista inicial, se pactará con los participantes una nueva sesión para la devolución de la misma con el fin que el participante disponga de un espacio para modificar, incorporar o eliminar aquello que considere oportuno.
- La investigadora se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de acuerdo con la presente Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal.
- La Investigadora se compromete a dar la información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de la actividad que se llevará a cabo.
- Los participantes estarán en pleno derecho de modificar, rectificar o cancelar cualquier dato a lo largo de todo el proceso de investigación.
- Así mismo, a lo largo de todo el proceso de investigación, cualquier participante podrá abandonar este trabajo por aquellos motivos que considere oportunos.

**Colaboración y consentimiento**

- La Investigadora principal agradece su colaboración como participante en esta tesis, no solo por el gran testimonio a ofrecer, sino por la confianza que para ello se requiere en la investigadora y en el propio trabajo.
- A través de este documento el abajo firmante se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma, se procede a la firma de este consentimiento informado:

En ..... a ..... de..... de.....

Colaborador/a en la investigación

Investigadora

Fdo .....

Fdo Caren Sebastian Novell

DNI nº .....

DNI nº .....

