

Concepto de inclusión social en museos de arte en Chile: percepciones de educadores/as, curadores/as y directores/as

The Concept of Social Inclusion in Art Museums in Chile: Perceptions of Educators, Curators, and Directors

Kata Springinzeisz*¹ y Daniela Cobos Bustamante**

*Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

**Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile (Chile)

Resumen

La inclusión entendida como proceso y finalidad debe recibir una atención especial por parte de los museos y sus prácticas educativas, para poder atraer y apoyar a públicos más diversos. El objetivo de este estudio es develar y describir cómo se concibe e implementa la inclusión social en nueve museos de arte en Chile, por medio de entrevistas a sus profesionales de la educación, curaduría y dirección y generar una reflexión a partir de los datos levantados. La investigación emplea un enfoque cualitativo con base en la Teoría Fundamentada y el paradigma del Interpretativismo. Los instrumentos utilizados para levantar información fueron entrevistas semiestructuradas y los/as participantes de estudio son 14 educadores/as, cinco curadores/as, tres directores/as y una curadora-directora. Por medio de codificación y comparación de datos se identificaron ocho categorías en relación con el concepto de inclusión: accesibilidad, diversidad, relevancia de la seguridad, conciencia en la comunicación, conciencia política, habilidades relevantes, prácticas educativas no tradicionales y estructura de trabajo en el museo. Los resultados evidencian la adaptación de las categorías a las prácticas y el funcionamiento de los museos respecto al logro efectivo de la inclusión social.

Palabras clave: Educación no formal; inclusión social; museos de arte; Teoría Fundamentada.

¹ **Correspondencia:** Kata Springinzeisz, kspringinzeisz@uc.cl, Facultad de Educación, Campus San Joaquín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Chile, 7820436.

Abstract

Social inclusion in the context of art museums is often understood as the process whereby an art institution provides individuals with special attention from the staff and with adapted educational practices to attract and support a more diverse public. With this definition in mind, the present study aims to shed light onto how social inclusion is conceived and implemented in nine art museums in Chile, generating critical reflection through the analysis of data gathered from interviews with their educators, curators, and directors. To do so, this research applies a qualitative approach based on Grounded Theory and the paradigm of Interpretivism. The instruments used to collect information were semi-structured interviews conducted with the study's participants—fourteen educators, five curators, three directors, and a curator-director. Through coding and data comparison, eight categories have been identified in relation to the concept of inclusion: accessibility, diversity, relevance of security, communication awareness, political awareness, relevant skills, non-traditional educational practices, and work structure in the museum. Results show the adaptation of the categories to the required practices and discuss the museums' operational strategies for the effective achievement of social inclusion.

Keywords: Non-formal education; social inclusion; art museums; Grounded Theory.

Introducción y objetivos

En el ámbito de la educación no formal, los museos son considerados instituciones relevantes y significativas para nuestra sociedad, por lo que es importante que el concepto de inclusión social se incorpore en sus prácticas y reflexiones para que éstas se adecúen a las necesidades de los diferentes públicos y contextos.

Tradicionalmente, se han reconocido como funciones de los museos actividades tales como la adquisición, conservación y exhibición de colecciones, sin embargo, a lo largo de los últimos 20 años, el rol y misión de estas instituciones se ha ampliado, evidenciado un giro social y una nueva mirada, más centrada en quienes visitan que en la exhibición misma (O'Neill, 2006).

El concepto de inclusión social ha sido investigado ampliamente por distintos autores (Coleman, 2018; Sandoval, 2016; Tlili 2008) y su análisis y esclarecimiento debería suponer un empuje para que sea incorporado dentro de la misión de los museos, pues pese a que uno de los propósitos declarados de éstos es llegar a distintos públicos, muchos de estos espacios, especialmente los de arte, todavía sostienen prácticas y lógicas culturales elitistas (Anila, 2017; O'Neill, 2006). Cabe señalar que el Consejo Internacional de Museos (ICOM), que vela por el futuro de estas instituciones, hizo pública una nueva definición de museo en agosto de 2022, que incluye de manera explícita la inclusión, entendida como accesibilidad, diversidad y sostenibilidad (International Council of Museums, 2022). Sumado a esto, la UNESCO ha expresado que se debe evitar toda forma de exclusión en la enseñanza, ya sea por sexo, etnia, clase social, idioma, religión, nacionalidad, y aptitudes (UNESCO, 1960).

Además de la nueva definición del ICOM, museos han empezado a enfocar en las prácticas de los conceptos de diversidad, equidad, inclusión y accesibilidad (Maddock, 2022), y tienden a convertirse en instituciones más democráticas. Entre estas prácticas,

llama cada vez más la atención de ofrecer acceso equitativo para diversos visitantes, personal y socios con o sin discapacidad, de culturas y etnias diferentes (Lott, 2019) y, con un énfasis del involucramiento de voces de grupos marginalizados y/o indígenas (Bazan et al., 2021).

Inclusión social en los museos

Actualmente, existen diversas publicaciones que identifican diferentes líneas de investigación en relación con la inclusión en museos (Springinzeisz, 2022). Algunas de ellas enfocan sus postulados desde el aprendizaje en los museos (Candlin, 2003; Vidal et al., 2019), y otras desde la capacitación y/o pasantías de estudiantado universitario o escuelas secundarias (Kreuzer y Dreesmann, 2017; Muzi, 2019; Taylor, 2017). No obstante, la mayoría de las publicaciones giran en torno a la participación y/o el fortalecimiento de la comunidad de visitantes de museos (Anila, 2017; Martins, 2016; Vaz et al., 2021; Wright, 2020). Otros estudios, en cambio, analizan los efectos y ventajas de programas especiales implementados en grupos de personas con demencia o Alzheimer (Belver y Hernández, 2019; Belver et al., 2018; Monzó et al., 2019), en cuyas conclusiones se señala que las actividades relacionadas con el arte pueden mejorar el estado cognitivo y mental de los visitantes (Belver et al., 2018). En relación con esto último, se expresó que estos talleres son beneficiosos, ya que priorizan la creación artística y visitas a exhibiciones, lo que permite que quienes participan dialoguen y compartan sus experiencias pasadas e impresiones sobre las obras u objetos explorados. En ese sentido, el ejercicio de recordar es un objetivo importante en estas actividades, ya que las personas que padecen algún tipo de deterioro neurológico van perdiendo sistemáticamente la memoria (Belver y Hernández, 2019), por lo que estos programas permiten que se conecten y experimenten estimulaciones cognitivas (Monzó et al., 2019).

En relación con la función y objetivo de los museos, la educación es uno de sus principales activos, tal como establece ICOM en la actual definición. En este sentido, Candlin (2003) y Grek (2009) en sus estudios sobre público, concluyeron que se visitan a los museos mayormente para recibir conocimientos nuevos, a lo que se suman los aportes de Vidal et al. (2019), quienes señalan que es a través del diálogo como se adquiere más fácilmente el conocimiento en un museo. Aparte de la relevancia de la educación, Falchetti (2020) detalla los efectos positivos de programas de museos en jóvenes convictos/as, ya que talleres científicos y artísticos organizados en prisión y en el museo demuestran que los y las jóvenes no solo desarrollan habilidades cognitivas, sino que mejoran su adaptabilidad y relaciones sociales, fortaleciendo sus valores y su autoestima.

En otros estudios tales como Anila (2017) y Bunch III (2017) se hace énfasis en la importancia que tiene en los museos la participación y el fortalecimiento de la comunidad, relacionando el concepto de inclusión con la descolonización de estos espacios y la aceptación igualitaria de todas las etnias. Por lo tanto, y de acuerdo con esto, las voces de personas de culturas minoritarias deberían ser escuchadas en los museos y consideradas en las discusiones sobre sus culturas. Sin embargo, en la práctica esto no ocurre por dos razones: la primera, es que la opinión del/de la curador/a todavía prevalece como la voz principal en la mediación de las colecciones y, la segunda, es

que la perspectiva de la cultura dominante de una sociedad continúa expresándose por encima de las minoritarias. Frente a este hecho, Anila (2017) y Bunch III (2017) señalan que los museos deberían trabajar con polivocalidad, teniendo en cuenta los distintos puntos de vista de sus públicos, enriqueciendo el discurso y favoreciendo la identificación y la inclusión de la diversidad cultural.

Si bien la integración de diferentes puntos de vista debería tener mayor relevancia en los proyectos museales, también es necesario utilizar diferentes idiomas para ofrecer la información, ya que ayuda a involucrar a visitantes y hablantes no-nativos, así como ampliar la participación en los programas y recibir los contenidos de museo con más facilidad por parte de público foráneo (Harden et al., 2015). El museo, por lo tanto, debe reconocer, valorar y aceptar la diversidad de los visitantes y considerarla como parte natural de la condición humana (Bradford et al., 2021), y para lograr esto, De la Iglesia-Mayol y Rosselló-Ramón (2014) sugieren implementar el llamado diseño universal y adaptarlo al museo, debido a que los grupos que asisten a los museos no suponen un grupo homogéneo, como suele pensar en ocasiones el personal de los museos, sino que son plurales y provienen de diferentes realidades (Candlin, 2003; Martins, 2016; Moorkens et al., 2022).

Con respecto a las personas trabajadoras de museos, Taylor (2017) señala que es importante que el concepto de inclusión también se exprese entre ellas, ya que de ese modo podría generar una real toma de conciencia del concepto e identificarse con la misión de estas instituciones y cumplir con sus finalidades, tales como generar actividades para grupos excluidos socialmente.

Prácticas educativas en los museos

Habitualmente, quienes son responsables de las prácticas educativas de los museos han sido curadores e integrantes del área educativa. En el caso del/de la curador/a, su función tradicionalmente ha sido el cuidado de las colecciones, así como, y según señalan Hansen et al. (2019), asumir el compromiso de la creación y diseño de las exposiciones. Sin embargo, en la década del 60 quien cura pasó a ser independiente y dejó de pertenecer al museo. Este nuevo estilo de curador/a independiente corresponde, por lo general, a profesionales reconocidos/as en el mundo de los museos de arte y que trabajan como críticos/as, seleccionando a los artistas, obras de arte y creando las exhibiciones alineadas con una temática o narrativa. Asimismo, y para evitar formas de arbitrariedad, autoritarismo, y aspirando a una visión más intersubjetiva, algunos/as curadores invitan a otros pares o artistas a ser co-curadores/as. No obstante, y según Siedell (2007), es recurrente que en los proyectos expositivos aún permanezca la voz autoritaria del/de la curador/a o que éste/a busque justificaciones y aprobación en la misma comunidad curatorial, así como tender a ofrecer espacio a obras de arte y objetos valorados por la cultura dominante, lo que permite señalar que aún los puntos de vista artísticos-culturales oficiales no reflexionan desde perspectivas amplias e ignoran las interpretaciones de culturas minoritarias. Este sesgo desafía a los museos actuales a adoptar perspectivas polifónicas en sus prácticas, pues, y como se expresó previamente, quienes visitan no son una audiencia homogénea y sus orígenes pueden ser muy diversos (Anila, 2017; Bunch III, 2017). Para evitar las ambigüedades, en el

presente estudio, el concepto de curador se refiere a aquella persona que es responsable de planificar, diseñar e implementar las exposiciones.

En cuanto a la educación en los museos, ésta ha recibido creciente atención en los últimos 50 años, así como los perfiles y funciones de quienes integran sus equipos. En relación con esto último, varios estudios señalan que las ocupaciones de quienes se encargan de las áreas educativas de museos son diseñar programas, desarrollar visitas guiadas e implementar actividades para escuelas, comunidades de adultos, familias, entre otros (Hein, 2006; Johnson et al., 2009). Además, y desde un enfoque inclusivo, el hecho de que las y los educadores de museo están en contacto diario con diferentes visitantes, desarrolla en ellos/as habilidades para diseñar e implementar programas para públicos diversos.

Sumado a lo anterior, y como plantea Black (2012), la calidad y variedad de experiencias de aprendizaje en museos contribuyen a fidelizar a quien visita y redirigir el interés de los museos hacia la comunidad más que a la obra misma. En este sentido, Black (2012) señala que para que el museo posea un ambiente de aprendizaje apropiado, deben implementarse dos prácticas centrales: incorporar puntos de vista diferentes a través de conversaciones entre visitantes, así como reflejar perspectivas múltiples considerando la diversidad cultural de las comunidades.

Los enfoques de la educación de los museos

La función educativa de los museos evolucionó de forma continua para finales del siglo XX (Johnson et al., 2009), y este proceso se fortaleció hoy gracias a la nueva definición de museo de ICOM, que hace énfasis en la inclusión. En relación con esto, Kemeza (2019) afirma que los programas educativos de los museos pueden atraer a un público siempre y cuando se diseñen desde variados enfoques.

Según plantea Bennett (1995), el museo se ha enfocado, por lo general, en cumplir tres objetivos: adquirir, conservar y exhibir objetos, considerando al público como actor secundario que recibe el conocimiento de manera pasiva (Hein, 2006). Según Hooper-Greenhill (2007) el ambiente de este tipo de museo tradicional es usualmente autoritario, sumado a que los procesos educacionales son diseñados para transferir la información de experto/a a visitante, bajo una lógica vertical y conductista de la enseñanza.

Afortunadamente, en los últimos 30 años han aparecido modos diferentes y no tradicionales de abordar la educación en museos, que poseen un aspecto común: valorar y visibilizar las experiencias y/o preferencias del público, es decir, el aprendizaje es mediado no solamente por las obras de arte y objetos exhibidos, sino también por la cultura y experiencias previas de quienes visitan (Hein, 2006).

Otro enfoque de prácticas museales que ha surgido los últimos años es el denominado museo participativo, cuya función es, según Hooper-Greenhill (2007) dar protagonismo al cuerpo y espacio, además que las exposiciones y ambiente despierten la curiosidad, inspiren y potencien nuevos aprendizajes. En este tipo de museos, según señala Simon (2010), quienes visitan comparten habilidades e ideas con quienes educan y colaboran en las actividades, evitándose con ello relaciones verticales. El personal de museo participativo escucha las voces de las comunidades y las considera al momento de

diseñar e implementar las exhibiciones y actividades (Anila, 2017; Bunch III, 2017), por lo que es posible aseverar que estos museos motivan el desarrollo de diálogos creativos y respetuosos, fortaleciendo interacciones interpersonales entre un público diverso.

El contexto de los museos chilenos

En Chile, el problema de la desigualdad se manifiesta fuertemente en la situación socioeconómica y el acceso a la educación y la cultura (Peters et al., 2022), lo que evidentemente influye en los museos, especialmente en los museos de arte (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2018). Según la Encuesta Nacional de Participación Cultural en 2017, el 20,5% de la población chilena visitó al menos una vez un museo, en comparación con 2012 cuando la proporción de visitantes fue del 23,6%. Por otro lado, las visitas a exposiciones de artes visuales experimentaron una caída importante: mientras que en 2012 la participación alcanzó el 24,9%, la proporción de participantes disminuyó al 16% en 2017 (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2018). Según el reporte de Situación de los museos de Chile Diagnóstico 2019, el porcentaje de participación al menos una vez en un museo en los últimos 12 meses es el siguiente en otros países: 11% en Argentina, 12,3% en Colombia, 52,5% en Inglaterra, el 33,2% en España y el 30% en Francia. En comparación con los países latinoamericanos mencionados, Chile logró una mayor participación, sin embargo, este porcentaje está por debajo de los números de los países europeos indicados (Observatorio de Políticas Culturales, 2019). Debido a la desigualdad en el acceso de la cultura y el bajo porcentaje de la participación en los museos, se formuló el objetivo de esta investigación.

Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer y describir cómo se concibe e implementa la inclusión social en nueve museos de arte en Chile, por medio de entrevistas a sus educadores/as, curadores/as y directores/as, y generar una reflexión a partir de los datos levantados.

Método

Este es un estudio de naturaleza cualitativa con carácter exploratorio, desarrollado desde el paradigma del Interpretativismo, usando métodos de recolección y análisis de información propios de la Teoría Fundamentada. Bajo el paradigma interpretativo, quien investiga valida su perspectiva, experiencia y habilidades para entender cómo quienes participan explican un fenómeno o proceso y dan sentido a sus propios mundos. Según O'Donoghue (2007) y Charmaz (2006), este paradigma expresa que la persona y la sociedad son unidades inseparables y el conocimiento es socialmente construido a través de la negociación mutua, centrandolo su interés en los significados detrás de un aspecto de realidad, lo que se articula con las características de este proyecto, que es conocer cómo se entiende el concepto de la inclusión social en los museos de arte y cómo permea sus prácticas.

La posición teórica de esta investigación es el Interaccionismo Simbólico, que según O'Donoghue (2007), es donde la persona indagada construye una imagen de cómo piensa que es vista por las otras personas y se convierte en un objeto a considerar y evaluar. Mead (1934) señala que en este caso el concepto del yo se relaciona con cómo las personas reflexionan y actúan con respecto de un fenómeno, por lo que articular el paradigma Interpretativista con la teoría interaccionista simbólica permite descubrir las perspectivas de personas sobre un fenómeno.

Población y muestra

El tipo de muestreo utilizado es teórico y su criterio de inclusión se basa en la potencial contribución de los y las participantes para la generación de la teoría (Charmaz, 2006). La muestra fue elegida intencionalmente y con una variación máxima (Creswell, 2013). Es decir, 13 museos públicos y privados fueron seleccionados de un total de 27 museos de arte de diferentes regiones de Chile con un departamento de mediación o educación. De esta muestra original elegida (13 museos) seis respondieron a la solicitud. Para ampliar la muestra, luego se invitaron los otros museos para participar en la investigación. De este universo, finalmente en total nueve museos respondieron a la invitación a ser parte del estudio. Con respecto a su ubicación, estos se ubican en la capital Santiago (Región Metropolitana), la Región de Valparaíso y del Maule. Inicialmente, se escribió a los/as directores/as de museos y a través de ellos/as se contactó a los/as trabajadores/as. En total, el estudio contó con 24 entrevistas con 14 educadores/as, cinco curadores/as, tres directores/as de museo y una curadora-directora.

Instrumento

Se elaboraron tres guiones de entrevistas semiestructuradas individuales para educadores/as, curadores/as y directores/as, con la flexibilidad de poder adaptarse a los entrevistados para aclarar sus perspectivas, conceptos y términos (Díaz-Bravo et al., 2013). Las preguntas se relacionaron a los siguientes temas: (1) contexto personal del/de la participante (formación, experiencias previas relevantes); (2) su rol, trabajo y responsabilidades (claridad de funciones, organización, posible mejora, tipo de contrato, trabajo colaborativo, apoyo y materiales); (3) programas educativos (tipos de actividades, enfoques educativos, materiales didácticos desarrollados, exhibiciones); (4) grupos objetivos de museo (involucramiento y desafíos); (5) principios del museo (misión, visión, objetivos, representación de las necesidades del siglo XXI) y (6) el concepto de inclusión social y su expresión (palabras asociadas, posibles diferencia entre la inclusión e inclusión social, colaboración con otras instituciones, inclusión social dentro de trabajadores/as, rol político de museo). Para la recopilación de las entrevistas, las primeras cinco fueron transcritas y analizadas; posteriormente las preguntas fueron adaptadas de acuerdo a los conceptos emergentes y aplicadas al resto de personas participantes. Este proceso de modificación de preguntas fue continuado a través del proceso de la recolección de datos hasta que ocurrió la saturación teórica (Corbin y Strauss, 2008).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El proceso de recolección de datos se realizó de manera individual y remota (debido a la emergencia sanitaria covid-19) a través de la plataforma Zoom en modalidad videollamada. Con el consentimiento de cada participante, todas las entrevistas fueron grabadas. La duración de cada entrevista varió entre 30 y 90 minutos. El proceso se inició en agosto de 2021 y terminó en febrero de 2023, superponiéndose con el proceso analítico.

Según plantean Glaser y Strauss (1967) el enfoque de Teoría Fundamentada es apropiado para el estudio, considerando que se conoce poco del tema abordado. Los diseños que pueden emerger desde este enfoque se caracterizan por utilizar como referencia el modelo conceptual-inductivo, el cual, en lugar de verificar una teoría, busca crearla por medio de la inducción (Glaser y Strauss, 1967). Según expresa Charmaz (2006), el diseño de la Teoría Fundamentada profundiza en la perspectiva de diversos/as participantes y puede revelar la complejidad del contexto.

Las entrevistas se analizaron usando el programa Atlas.ti 8 de forma individual. Para recopilar datos y generar teoría basada en ellos, se utilizaron métodos de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), esto es, la teoría se basa en los datos, y el análisis de estos datos forman los conceptos que los investigadores construyen. Los datos se analizaron en dos etapas: inicialmente se utilizó una codificación abierta para etiquetar y codificar palabras y frases desde una lógica inductiva, lo que ayuda a clasificar y resumir cada dato (Charmaz, 2006). En la segunda etapa se generaron categorías y/o temas que ayudan en el desarrollo de los conceptos que forman la teoría sustantiva (O'Donoghue, 2007). La actividad principal de esta fase consistió en contrastar los datos, formar categorías, establecer los límites entre categorías, y resumir sus segmentos. Con el segundo set de datos, se compararon las entrevistas con datos, sosteniendo y oponiendo conceptos (Tesch, 1990). Para asegurar el análisis objetivo, la fiabilidad y validez, se empleó la triangulación de investigadores (Denzin, 1970).

Consideraciones éticas

Es relevante señalar que la participación de quienes trabajan en los museos fue voluntaria. La toma de contacto fue a través de correo electrónico, medio a través del cual recibieron información sobre el propósito de investigación, el rol de quien participa, el modo de recolección y análisis de datos y la garantía de su anonimidad. A este mensaje se sumó el consentimiento informado digital, el cual debió ser leído y aceptado por el actor clave. La identidad de los/las participantes se protegió usando seudónimos.

Resultados y discusión

A partir del análisis de las entrevistas, se extrajeron ocho categorías centrales que ilustran cómo se entiende la inclusión social en los museos de arte en Chile: (1) accesibilidad, (2) diversidad, (3) relevancia de seguridad, (4) conciencia en la comunicación, (5) conciencia política, (6) habilidades relevantes, (7) prácticas educativas no tradicionales

y (8) estructura de trabajo en el museo, a partir de lo cual se diseñó un diagrama que muestra la relación entre categorías (Figura 1).

El análisis de los datos reveló tres subcategorías entre las ocho descritas: las categorías indispensables (accesibilidad, diversidad, relevancia de la seguridad), las condiciones (conciencia en la comunicación, conciencia política, habilidades relevantes) y los facilitadores (educación de museo no tradicional, estructura de trabajo). En relación con las categorías indispensables, estas son necesarias para el cumplimiento de la inclusión social, mientras que las condiciones crean los aspectos y características necesarias. Por último, los facilitadores ayudan a alcanzar las categorías indispensables para la inclusión. Asimismo, se puede observar que la relación entre la mayoría de las categorías es recíproca y se afectan entre sí. En el caso de la categoría relevancia de la seguridad, habilidades relevantes y conciencia en la comunicación, se muestra una relación unidireccional, donde las habilidades relevantes de los trabajadores de museo y la conciencia en la comunicación afectan la relevancia de la seguridad. La unidireccionalidad también aparece en la relación entre la accesibilidad y conciencia política, además, entre la conciencia política y la educación de museo no tradicional. Las siguientes subpartes describen y discuten las ocho categorías encontradas que se muestran en la Figura 1.

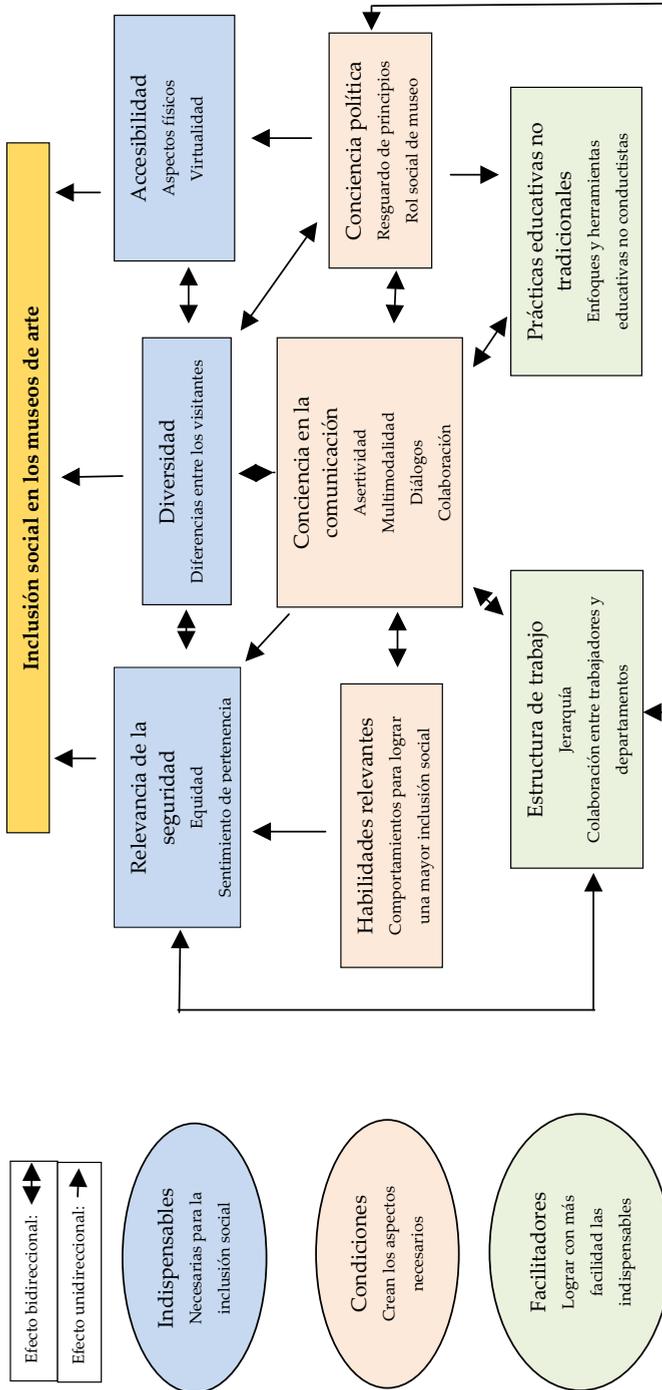


Figura 1. Mapa conceptual de conexiones entre categorías y tipos de categorías relacionadas con la inclusión social

Accesibilidad

Con respecto a la categoría accesibilidad, esta abarca los aspectos físicos del museo, las actividades fuera del edificio y el uso de la virtualidad para los programas, es decir, que todo tipo de visitante, con y sin discapacidad, de diferentes niveles socioeconómicos, de diferentes culturas y etnias puede acceder al museo sin ninguna dificultad. Por otro lado, varios de los museos investigados ofrecen programas fuera de su edificio y acercan la muestra a las localidades. En ese sentido, la educadora Emilia describe la categoría de accesibilidad de la siguiente forma:

Hay otro programa que nosotros tenemos (...) que es El Museo va a la escuela (...), qué lo metemos dentro de inclusión, porque no sólo van obras de la colección, sino que van quienes educan, quienes hacen la mediación, pero también van una persona sorda, una persona ciega, la persona ciega hace mediación táctil, la persona sorda hace una descripción de obra, o cuenta una historia de una obra en realidad...

Al respecto, Bradford et al. (2021) señalan que existen diferentes estrategias inclusivas, tales como el diseño universal o las exhibiciones itinerantes, que sirven para aproximar las muestras a todo tipo de visitante, con o sin discapacidad. Por lo tanto, los museos deben y pueden crear espacios accesibles donde las personas de grupos diferentes pueden interactuar, por lo tanto, existe una relación entre facilitar la accesibilidad y fidelizar a visitantes diversos.

Diversidad

Con respecto a la categoría de diversidad, esta incluye conceptos tales como la neurodiversidad, etnia, cultura, género, niveles socioeconómicos, religiones, edades y grupos vulnerables, así como la heterogeneidad dentro del mismo grupo objetivo (Candlin, 2003) y, que coincide con el testimonio de Emilia:

Empezamos a tener un programa con artistas sordos/as, y claro, ahí te das cuenta de que hay que tener un/a intérprete. Después te das cuenta de que no necesitas un/a intérprete, necesitas dos, porque en realidad la sordera tampoco es única y hay personas que son sordas y hay otras que son hipoacúsicas (...) entonces te vas dando cuenta de la diversidad y eso es lo rico.

Sin embargo, la heterogeneidad puede plantear desafíos en la comunicación y en la actitud del público y de los trabajadores de museo. Koutsouris et al. (2020) encontraron en su estudio con jóvenes universitarios/as que, si bien existe la intención de invitar e incluir en las actividades a personas sordas de diferentes culturas, etnias y/o niveles socioeconómicos, existe una barrera, en este caso el uso de la lengua de señas, que quines participan en el estudio no lograron superar. Es relevante de investigar, en futuros estudios, cómo estas barreras se manifiestan entre los y las visitantes del museo.

Relevancia de la seguridad

Referente a los conceptos de apertura a la accesibilidad y la diversidad, estas se conectan a la categoría de relevancia de la seguridad, que abarca la equidad y el sentimiento de pertenencia, aceptación y familiaridad con el museo. Estos aspectos, de manifestarse, provocan seguridad física, emocional y económica tanto en el público como en los trabajadores del museo. La investigación de Maddock (2022) con personas refugiadas y Moorkens et al. (2022) en su estudio de personas con demencia, corroboran esta idea y la importancia del sentimiento de seguridad y respeto en el ambiente museal. En un entorno seguro y abierto, quienes visitan pueden tener la oportunidad desarrollar habilidades y conocimientos nuevos sin sentirse juzgados/as. Al respecto, la educadora de museo Andrea señala:

Es complejo, ¡a la gente le da mucho miedo equivocarse! Y dicen “ay, profesora, pero ¿y si me sale mal?”. “¿Qué importa?”, les digo yo, “mánde el pincelazo, no más”. “Pero profesora, es que es la única tela que tengo”. “No importa, si se puede pintar de nuevo arriba ¿Cuál es problema?”, le decía yo (...). Entonces, al principio con mucho miedo, tuve una señora que quería aprender a pintar y en la primera clase se fue llorando para la casa, se fue llorando en la micro. Me decía “profesora, no, no, no”. Y me contó que había llorado hasta la casa, y volvió después, y volvió, y volvió...

La misión, visión y objetivos de museo tienen el poder de establecer la base de una posible familiaridad tanto en el público como en quienes trabajan en el museo. Al respecto, Sasaki (2019) señala que estos elementos deben ser claros y explícitos, para que los/as trabajadores/as puedan identificarse con ellos, por lo que mientras más abiertos sean estos tópicos, mayor será la seguridad el equipo de museo. La directora, Lorena, acerca de esta idea, expresa:

Para nosotros, ya desde la mirada de los modelos, valores del museo, tenemos el trabajo en equipo. Para nosotros es esencial que el trabajo en un museo (...) que trabaja por la educación, sea en un grupo de personas, aunque uno esté pensando en algo diferente o que uno tenga una mirada diferente. Es súper importante tener la mirada de todos, recoger la mirada de todos.

Conciencia en la comunicación

Otra condición relevante para lograr la inclusión social en museos es la conciencia en la comunicación. Cuatro aspectos definen esta categoría: la asertividad y puntualidad en la comunicación de trabajadores/as de museo con visitantes, la multimodalidad, los diálogos, y la colaboración, concepto que Moorkens et al. (2022) consideran necesario y enfatizan la utilidad y necesidad de colaboraciones entre distintos sectores, agentes e instituciones.

El análisis de datos además demostró la relevancia de conocer las necesidades y perfiles de los diferentes públicos, saber cómo convocarlos y comunicarse adecua-

damente con ellos. Asimismo, los museos deben establecer vínculos de colaboración bidireccional con otros museos, instituciones culturales, escuelas, universidades, vecinos y otros colectivos. En relación con esto, la educadora, Catalina, expresa: “desde la perspectiva de la territorialidad, hemos hecho un trabajo de tratar de alcanzar a instituciones u organizaciones que nos sirvan para llegar a personas más alejadas, tanto en temas geográficos como también culturales.”

Conciencia política

La siguiente categoría, la conciencia política, describe el resguardo de los principios orientadores, como la misión, visión y objetivos, el rol social de museo, su posible agencia frente a la ciudadanía y el abordaje de temas sociales atingentes. Según Kotler y Kotler (2000) los objetivos deben enfocarse en los intereses y necesidades de los visitantes y en las fortalezas y debilidades de un museo. La directora de museo, Lorena, declara lo siguiente:

A ver, yo creo que el mundo está muy loco y está evolucionando muy rápido. Creo que es algo que uno no puede perder de vista, especialmente como museo. (...) Entonces, yo puedo decir que nosotros tenemos unos principios básicos y uno de nuestros principios es trabajar (...) con las temáticas socialmente importantes (...). Eso tratamos siempre, y yo creo que lo logramos, estar ahí como la vanguardia a las temáticas actuales. Pero más que en la vanguardia artística, en la vanguardia social. Ese es como el tema que nosotros trabajamos, temas de relevancia social. Ese es como el núcleo.

Algunas de las personas entrevistadas también entienden el museo como agencia frente a la ciudadanía, así al menos lo expresa la curadora, Úrsula:

Estoy pensando que, precisamente, en el contexto de la pandemia, nos activamos como un comedor popular (...) a personas en situación de calle o personas con hambre, que en Chile se pasó hambre... Y me atrevo a decir que todavía se pasa por consecuencia de la pandemia, tratamos de hacer, de aportar con un, digamos, con un pequeño, pequeño granito de arena. Yo creo que es el hecho de constituirnos como un comedor y un poco tratar de ser un agente en la comunidad.

Habilidades relevantes

En relación con la categoría de habilidades relevantes, ésta implica poseer comportamientos y características que ayuden a lograr una mayor inclusión social, tales como: cuidado, valoración a la multiculturalidad, empatía, escucha atenta, buen trato, amabilidad, observar el entorno, aprender de los y las visitantes, una mente abierta, humor, curiosidad, la creatividad, capacidad de adaptación, educarse a sí mismo/a y hacer que la gente se sienta cómoda. La educadora, María, aporta con la siguiente idea:

Ellos/as sean los/as protagonistas [visitantes] y uno/a aprender de ellos/as, prepararse. Eso para mí es inclusión. Es empatía, porque en el fondo estoy con ellos/as y veo si funciona o no, si les gusta o no y, también, no decir, “oye, es que yo sé todo”. No, yo no sé todo, hay muchas cosas que no sé y quiero aprender de ustedes...

En cuanto a esta categoría, Kim et al. (2018) encontraron hallazgos estadísticamente significativos en el ambiente escolar, según los cuales los aspectos de simpatía, meticulosidad y neurosis de la personalidad de docentes influye sobre cuánto se sienten apoyados los y las estudiantes, y cómo perciben su propia capacidad académica. Según los autores, especialmente las subcategorías de la simpatía, la amabilidad y afecto pueden incidir el desarrollo socioemocional de quienes estudian (Kim et al., 2018). Estos encuentros apuntan a algunas características relatadas por participantes de este estudio. Sin embargo, futuras investigaciones pueden determinar qué aspectos de la personalidad son relevantes en educadores/as y trabajadores/as de museo.

Prácticas educativas no tradicionales

Para el caso de las prácticas educativas no tradicionales, estas refieren a los diferentes enfoques y herramientas educativas presentes en actividades y exhibiciones y a la participación activa de visitantes en las exhibiciones y funciones de museo. El análisis de datos del estudio reveló que los museos de arte chilenos ofrecen, además de exhibiciones permanentes y temporales, una variedad de programas educativos para sus públicos, como visitas guiadas/mediadas, diferentes tipos de talleres, obras de teatro, conciertos, entre otros. Generalmente, todos los museos tratan de adoptar un enfoque educativo más centrado en las experiencias y conocimientos de los visitantes.

Según Hooper-Greenhill (2007), en el enfoque participativo, que describe lo recién expuesto, quienes visitan, en esta experiencia de aprendizaje, usan tanto su cuerpo y espacialidad, así como su cognición. La educadora, Emilia, expresa que desarrolla sus prácticas desde este enfoque, sumado a su conocimiento de neurociencia:

Primero hay una conexión con los grupos (...) entonces ahí uno/a conversa. Se hace un círculo siempre, y en ese círculo se conversa un poco para conocerlos/las, y después se hace un juego: juego del cuerpo. Entonces, y con lo que aprendí en neurociencia, es que, si nosotros despertamos el cuerpo, las neuronas se despiertan, tu mente va a estar más despierta...

Otro ejemplo es el caso de Ana, quien toma un enfoque constructivista, es decir, en las actividades educativas estimula y usa las experiencias y conocimientos previos del público:

Siempre la idea es participativa, que (...) el público sea también quien pueda interactuar de forma activa en la visita. No es la idea de que yo esté hablando como en un monólogo y ellos/as callados así sin entender nada. La idea es que puedan participar y que sea todo súper. Que, que no sea aburrido, me refiero que no vayan.

Estructura de trabajo

Finalmente, la estructura de trabajo en el museo abarca la dinámica, la jerarquía y la colaboración entre trabajadores/as y entre los diferentes departamentos del museo, lo que también se relaciona con la claridad en las responsabilidades y las funciones de quienes trabajan. Conforme a esto, Dragouni y McCarthy (2021) enfatizan la importancia de la relación entre claridad de responsabilidades, satisfacción laboral y compromiso organizacional. La comunicación efectiva y el enfoque participativo en las decisiones organizacionales afectan positivamente a los y las trabajadores/as, y así lo expresa la educadora, Pilar:

Siempre he tenido bastante claridad de lo que tengo que hacer. O sea, esté escrito o no, igualmente la claridad existe porque uno, o lo conversa con los/las superiores, o lo conversas con tu equipo o con el equipo del museo.

Dragouni y McCarthy (2021) también señalan que las ambigüedades en el puesto y la carga y tareas extras de trabajo tienen efectos negativos en las personas trabajadoras y puede influenciar en su compromiso con la organización. Andrea lo expresa de este modo: “Yo creo que el perfil del educador, del mediador hoy en día, especialmente en los museos nacionales, no tiene límites, porque uno tiene que ocuparse de muchas otras cosas.”

Por su parte, Martins (2016) afirma que la incorporación de personas con discapacidad en el equipo de trabajadores/as sensibiliza y fomenta el entendimiento del equipo de museo sobre sus condiciones. Los hallazgos de la autora son confirmados por las opiniones de la educadora, Isabel:

Vino una ONG que colaboraba con él [persona con discapacidad física] y nos hizo una capacitación para ver de qué manera podíamos facilitar y la riqueza que significaba para nosotros trabajar con una persona con este tipo de discapacidad, con él presente. La verdad es que fue súper interesante, y yo pensé que iba a ser súper enriquecedor para nosotros.

Conclusión

En relación con los datos recabados y su interpretación, hemos evidenciado que varios de los museos de arte en Chile que fueron parte de la muestra de este estudio, exhiben una nueva mirada, centrada en quienes visitan, así como que varias de las personas entrevistadas tienen interés en el concepto de inclusión social y desean tomarlo como base para el diseño de las prácticas educativas y el funcionamiento de museo.

Este estudio identificó y describió ocho categorías, definidas como aspectos centrales para alcanzar la inclusión social en los museos de arte, estas son: accesibilidad, diversidad, relevancia de seguridad, conciencia en la comunicación, conciencia política, habilidades relevantes, prácticas educativas no tradicionales y estructura de trabajo en el museo. Entre ellas, la accesibilidad, diversidad y relevancia de seguridad son

indispensables para que se manifieste la inclusión, mientras que la conciencia en la comunicación, la conciencia política y las habilidades relevantes son condiciones que permiten lograr la inclusión. Finalmente, la estructura de trabajo en el museo y las prácticas educativas no tradicionales facilitan el cumplimiento de estos tópicos.

En el grupo de museos investigados, la accesibilidad, diversidad y equidad son mencionadas al lado de la inclusión, y este estudio reveló que estas tres categorías son necesarias para su logro. Sin embargo, y debido a que el tamaño de la muestra de este estudio es pequeño, lo debemos tomar como un antecedente previo con una alta proyección, que permita comunicar conclusiones más exhaustivas. No obstante, y al ser este un estudio inédito en Chile, podemos señalar que la inclusión social puede ser interpretada con los conceptos que emergieron y considerarlos al momento de desarrollar una nueva investigación que contraste estos hallazgos encontrados cómo las personas visitantes perciben el concepto en el entorno de museos.

El concepto de inclusión social debe ocupar un rol protagónico dentro de la misión y prácticas de los museos, ya que de esta forma será posible llegar a distintos públicos y romper con la barrera elitista que hasta hoy existe en muchos de estos espacios. Así también es importante que cada museo considere hasta qué punto es capaz de dar cabida a la inclusión de acuerdo con sus recursos y características del contexto.

Financiación

Este artículo se realizó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile Doctorado Nacional 2020-533228.

Referencias

- Anila, S. (2017). Inclusion requires fracturing. *Journal of Museum Education*, 42(2), 108-119. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1306996>
- Bazan, E., Black, S. W., Thurn, N., y Usbeck, F. (2021). Repatriation, public programming, and the DEAI toolkit. *Journal of Museum Education*, 46(1), 27-37. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1847501>
- Belver, M. H., Ullan, A. M., Avila, N., Moreno, C., y Hernández, C. (2018). Art museums as a source of well-being for people with dementia: an experience in the Prado Museum. *Arts & Health*, 10(3), 213-226. <https://doi.org/10.1080/17533015.2017.1381131>
- Belver, M. H., y Hernández, C. (2019). From Velazquez to Picasso: Proposal of artistic mediation activities for people with dementia. *Barcelona Research Art Creation*, 7(1), 10-29. <https://doi.org/10.17583/brac.2019.3820>
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum*. Routledge.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Routledge.
- Bradford, L., Diaz, A., y Schilling, R. (2021). Expanding museum communities: international perspectives on access in exhibition design and public programs. *Journal of Museum Education*, 46(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1842624>
- Bunch III, L. G. (2017). The National Museum of African American History and Culture: The vision. *Journal of Museum Education*, 42(1), 8-12. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1265850>

- Candlin, F. (2003). Blindness, art and exclusion in museums and galleries. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 100-110. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00343>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Coleman, L. (2018). *Understanding and implementing inclusion in museums*. Rowman & Littlefield.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2018). *Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017*. Gobierno de Chile. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/enpc_2017.pdf
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3ª ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ª ed.). Sage.
- De la Iglesia-Mayol, B., y Rosselló-Ramón, M. R. (2014). Identificación de las barreras de acceso a la información, a la participación y al aprendizaje en el Museo Es Baluard. *Arte, Individuo y Sociedad* 26(1), 21-38. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40147
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine Publishing.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dragouni, M., y McCarthy, D. (2021). Museums as supportive workplaces: an empirical enquiry in the UK museum workforce. *Museum Management and Curatorship*, 36(5), 485-503. <https://doi.org/10.1080/09647775.2021.1914142>
- Falchetti, E. (2020). Immaginare un futuro migliore. Il patrimonio culturale per il recupero e il reinserimento sociale di giovani soggetti a misure penali. *Museologia Scientifica*, 14, 139-151.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Grek, S. (2009). 'In and against the museum': the contested spaces of museum education for adults. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/01596300902809237>
- Harden, S. B., McDaniel, P. N., Smith, H. A., Zimmern, E., y Brown, K. E. (2015). Speaking of change in Charlotte, North Carolina: How museums can shape immigrant receptivity in a community navigating rapid cultural change. *Museums & Social Issues-A Journal of Reflective Discourse*, 10(2), 117-133. <https://doi.org/10.1179/1559689315Z.00000000039>
- Hein, G. E. (2006). Museum education. En S. MacDonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 340-352). Blackwell Publishing.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education*. Routledge.
- International Council of Museums (2022). Definición de museo. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Johnson, A., Huber, K. A., Cutler, N., Bingmann, M., y Grove, T. (2009). *The museum's educator's manual*. Altamira.

- Kemeza, A. B. (2019). Embracing individualism and encouraging personal style in gallery teaching. *Journal of Museum Education*, 44(2), 147-154. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1594566>
- Kim, L., Dar-Nimrod, I., y MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Kotler, N., y Kotler, P. (2000). Can museums be all things to all people? Missions, goals, and marketing's role. *Museum Management and Curatorship*, 18(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/09647770000301803>
- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., y Stentiford L. (2020). How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Kreuzer, P., y Dreesmann, D. (2017). Exhibitions and beyond: The influence of an optional course on student teachers' perceptions and future usage of natural history museums. *Journal of Science Teacher Education*, 28(8), 651-673. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1400803>
- Lott, L. L. (2019). The Leadership Imperative: Diversity, equity, accessibility, and inclusion as strategy. En J. B. Cole y L. L. Lott (Eds.), *Diversity, equity, accessibility, and inclusion in museums* (pp. 33-40). Rowman & Littlefield.
- Maddock, K. (2022). Diversity, equity, inclusion, and accessibility in museums: a trauma-informed approach to programming around Canada's response to the global refugee crisis. *Journal of Museum Education*, 47(3), 310-318. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2092704>
- Martins, P. R. (2016). Engaging the d/Deaf audience in museums: a case study at the Calouste Gulbenkian Museum. *Journal of Museum Education*, 41(3), 202-209. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1193316>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Monzó, R., Jardon, P., y Pérez, C. I. (2019). Análisis de una experiencia de ocio inclusivo para mayores afectados de demencia y Alzheimer en el Museu Comarcal de L'Horta Sud (Torrent, Valencia). *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 149-162. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2040>
- Moorkens, J., Verreyke, H., y Ortega Saez, N. (2022). Heritage and dementia: Two complementary worlds. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 15(2), 39-48. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v15i02/39-48>
- Muzi, A. (2019). Musei e inclusione: coinvolgere gli adolescenti nei musei scientifici attraverso l'alternanza scuola-lavoro. Alcune buone pratiche. *Museologia Scientifica*, 13(11), 22-27.
- Observatorio de Políticas Culturales (2019). *Situación de los museos en Chile Diagnóstico 2019*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. <https://www.observatoriopoliticasculturales.cl/wp-content/uploads/2019/05/Situación-de-los-Museos.pdf>
- O'Donoghue, T. (2007). *Planning your qualitative research project: An introduction to interpretivist research in education*. Routledge.

- O'Neill, M. (2006). Essentialism, adaptation and justice: Towards a new epistemology of museums. *Museum Management and Curatorship*, 21(2), 95-116. <https://doi.org/10.1080/09647770600302102>
- Peters, T., Güell, P., y Sotomayor, G. (2022). Nuevas y viejas tendencias del consumo cultural en Chile: desigualdades, prácticas emergentes y descripciones semánticas. *Revista Internacional de Sociología*, 80(3), e212. <https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.3.21.1080>
- Sandoval, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 5, 71-108. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003>
- Sasaki, L. (2019). It's time to stop and ask "Why?". En J. B. Cole y L. L. Lott (Eds.), *Diversity, equity, accessibility, and inclusion in museums* (pp. 69-76). Rowman & Littlefield.
- Siedell, D. (2007). Introduction. *Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 1-4. <https://doi.org/10.1353/jae.2007.0017>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Springinzeisz, K. (2022). Social inclusion in museum education: A literature review. *Museologica Brunensia*, 11(2), 4-20. <https://doi.org/10.5817/MuB2022-2-1>
- Taylor, C. (2017). From systemic exclusion to systemic inclusion: A critical look at museums. *Journal of Museum Education*, 42(2), 155-162. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1305864>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Psychology Press.
- Tlili, A. (2008). Behind the policy mantra of the inclusive: Receptions of social exclusion and inclusion in museums and science centres. *Cultural Sociology*, 2(1), 123-147. <https://doi.org/10.1177/1749975507086277>
- UNESCO. (1960). *La inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>
- Vaz, R., Freitas, D., y Coelho, A. (2021). Visiting museums from the perspective of visually impaired visitors: experiences and accessibility resources in Portuguese museums. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 14(1), 71-93. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v14i01/71-93>
- Vidal, H., Hockstein, L., Ahern, J., y Stein, K. (2019). Learning communities finding common ground for the common good. *Journal of Museum Education*, 44(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1563746>
- Wright, D. (2020). Engaging young children and families in gallery education at Tate Liverpool. *International Journal of Art & Design Education*, 39(4), 739-753. <https://doi.org/10.1111/jade.12322>

Fecha de recepción: 15 de abril de 2023.

Fecha de revisión: 16 de mayo de 2023.

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2023.