

Aprendizaje y creatividad.

Buscando oportunidades a lo largo de la vida

Learning and creativity.
Looking for opportunities throughout life

María Fernanda Melgar ¹
Romina Cecilia Elisondo ²

Resumen: *El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV en adelante) es un enfoque que reconoce la potencialidad de las personas para aprender desde que nacen hasta que mueren. Para ello, se valen de diferentes oportunidades que se configuran en distintos contextos educativos formales, no formales e informales presentes en las ciudades. En este artículo, se comentan perspectivas teóricas, considerando dimensiones y contextos del ALTV, así como un conjunto de propuestas que se comprenden como "oportunidades de aprendizaje" desde una mirada educativa creativa. Se analizan estudios actuales sobre experiencias educativas que lo promueven y se discuten condiciones que resultan propicias para el aprendizaje y la creatividad en diferentes momentos de la vida. Entre las iniciativas, se destacan las experiencias en museos, los viajes educativos, las ferias de ciencia, el teatro científico y el aprendizaje comunitario. Se reconoce el ALTV en la intersección de componentes sociales y personales.*

Palabras clave: *aprendizaje permanente; creatividad, educación no-formal, aprendizaje por experiencia, educación científica*

¹ Doctora en Psicología. Máster en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (CONICET-UNRC). Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: fernandamelgar@gmail.com

² Doctora en Psicología. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta del CONICET. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: relisondo@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 130-151.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)08) / Recibido: 5/10/2023 / Aprobado: 12/03/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: Lifelong Learning (ALTV hereinafter) is an approach that recognizes people's potential to learn from birth to death. To do this, they use different opportunities that are configured in different educational, formal, non-formal and informal contexts present in cities. This article discusses theoretical perspectives, considering dimensions and contexts of the ALTV, as well as a set of proposals that are understood as "learning opportunities" from a creative educational perspective. Current studies on educational experiences that promote ALTV are analyzed and conditions that are conducive to learning and creativity at different moments of life are discussed. Among the proposals, museum experiences, educational trips, science fairs, scientific theater, and community learning stand out. ALTV is recognized at the intersection of social and personal components.

Keywords: lifelong learning, creativity, informal education, learning by experience, science education

Introducción

Pasadas más de dos décadas del siglo XXI, es casi inevitable estar de acuerdo con el supuesto de que las personas aprendemos a lo largo de toda la vida. Desde que nacemos, no paramos de aprender. En nuestro desarrollo integral, vamos construyendo competencias y habilidades que nos permiten "ser humanos". Nuestra formación como psicopedagogas nos permite comprender, asesorar y colaborar en los procesos de aprendizaje que puedan desarrollarse en diferentes contextos y a lo largo de toda la vida. Entendemos al aprendizaje y a la creatividad desde una perspectiva sociocultural que enfatiza las relaciones sociales y los vínculos intersubjetivos, el papel del contexto y las comunidades, las herramientas de la cultura y la disposición personal (Gaveanu *et al.*, 2020; Rinaudo, 2014).

Desde 1960, el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV, en adelante) ha estado en agenda de diversos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) y el Consejo de Europa, vinculado a otros términos como el de *educación permanente o recurrente* (UNESCO, 2020). En 1973, el Informe Faure (Faure *et al.*, 1973) pone en la escena internacional el término bajo el lema *Aprender a ser*. En 1996, se publica el Informe Delors en el marco de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI. Este documento se constituye en referente para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje. Señala *cuatro pilares* para pensar el ALTV, a saber: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Estos ejes no han perdido vigencia y siguen constituyéndose en perspectivas relevantes en el siglo XXI.

El ALTV puede ser comprendido desde diferentes dimensiones que dan cuenta de su carácter procesual, desde el punto de vista personal, social, contextualizado, temporal, múltiple, situado, distribuido y creativo. Aprender supone un compromiso individual que implica una actividad social, física y mental por

parte de los sujetos. Se produce en un encuentro intersubjetivo, que reconoce la habilidad humana para entender las mentes, ya sea a través del lenguaje, los gestos u otros medios. Cuando aprendemos, lo hacemos desde diferentes entornos que suponen la interacción con recursos variados (Melgar y Elisondo, 2021).

En línea con estos argumentos, todo aprendizaje requiere una cuota de creatividad. No hay aprendizaje si algo nuevo no se construye, al menos, desde la perspectiva del sujeto que aprende. Los modelos actuales que destacan la importancia de la minicreatividad en los procesos de producción de conocimiento resultan relevantes para comprender las relaciones entre creatividad y aprendizaje. Las personas, cuando aprenden, crean un vínculo nuevo con los objetos de conocimiento, una interpretación novedosa sobre los contenidos, los procesos y los problemas. Estas interpretaciones se consideran creativas desde una perspectiva subjetiva, es decir, son originales para quienes las construyen, no para el resto de las personas. En este sentido, nos referimos a la minicreatividad como proceso subjetivo de construcción de interpretaciones novedosas sobre los objetos (Kaufman y Beghetto, 2009). Según Corbalán (2022), la creatividad implica procesos cognitivos vinculados a la originalidad, la flexibilidad y la fluidez. Asimismo, supone acciones y decisiones conforme a las particularidades y las limitaciones de los contextos, son indispensables pensamientos convergentes, evaluaciones y autorregulaciones constantes. En síntesis, la UNESCO (2020) comprende el ALTV "como aquel que se desarrolla de la cuna a la tumba, en todos los espacios y mediante todos los recursos disponibles, combinando aprendizajes en entornos formales, no-formales e informales" (p. 11).

En este artículo, nos interesa compartir, por un lado, las perspectivas teóricas acerca del ALTV y, por otro, un conjunto de propuestas que se comprenden como "oportunidades de aprendizaje" desde una perspectiva educativa creativa. Intentamos articular educación y creatividad destacando la importancia de generar variadas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Las teorías de la creatividad brindan interesantes herramientas para comprender los procesos de construcción de conocimientos y, también, para generar propuestas educativas en contextos formales, no formales e informales que promuevan experiencias diversas.

Estudios de la creatividad, desarrollados desde diferentes enfoques, indican relaciones entre creatividad y apertura a experiencias. Es decir, la creatividad parece vincularse a la heterogeneidad de experiencias en contextos diferentes (Tan *et al.*, 2019). Los estudios afirman que las personas más creativas son las más abiertas a las experiencias. No obstante, también podemos pensar que son más creativas porque viven experiencias diversas donde aprenden muchas cosas en interacción con otras personas. Pensamos que favorecer experiencias diversas en entornos formales y no formales de educación puede potenciar el pensamiento creativo, la minicreatividad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Dimensiones y contextos para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

En este apartado, nos interesa compartir algunas ideas para pensar el ALTV considerando dimensiones y contextos. Entendemos que aprender requiere de

esfuerzos y disposiciones de las personas para hacerlo. Asimismo, estas se ponen en juego en situaciones sociales y culturales que habilitan la construcción de saberes, valores, conocimientos y competencias.

Dimensiones

El ALTV, desde una perspectiva sociocultural, se concibe como un proceso que puede ser analizado considerando diferentes dimensiones. En primer lugar, para aprender, es necesaria cierta disposición de los sujetos. La *dimensión personal* de los aprendizajes supone reconocer las características específicas de las personas, la estructura de conocimientos y experiencias previas, los gustos e intereses, la motivación, las emociones, las creencias, la maduración, el desarrollo y las expectativas.

Esta dimensión se puede relacionar con una de las competencias educativas básicas propuestas por UNESCO para el siglo XXI, denominada *aprender a aprender*, que supone promover una actitud hacia el conocimiento para generar construcciones que van más allá de las instrucciones ofrecidas en los espacios formales. Implica intervenir para ampliar la capacidad intelectual de los estudiantes y reforzar su voluntad y habilidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Por otro lado, la dimensión personal del aprendizaje pone en plano la necesidad de trabajar en estrategias de autorregulación y metacognitivas, de igual manera, entender que es posible continuar promoviendo el desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo de la vida. El objetivo no es solo aprender sino aprender a aprender, desarrollar el gusto, el interés y la capacidad para continuar aprendiendo, individual o colectivamente, de manera autónoma (UNESCO, 2020).

La *dimensión social* refiere a que los aprendizajes siempre tienen un componente intersubjetivo y son producto de relaciones sociales. En este sentido, todo aprendizaje se produce y se construye en el marco de sistemas sociales definidos, que implican un funcionamiento psicológico intersubjetivo en el que las personas participan en una tarea o situación, comparten la misma definición y saben que la comparten (Baquero, 2009). La dimensión social del aprendizaje deja entrever la importancia de los objetos y las herramientas de la cultura, del lenguaje y de los contextos. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definido por Vigotsky (1988, en Baquero, 2009) permite pensar en los procesos educativos más allá de la escuela como sistemas sociales definidos. Allí, se producen procesos intersubjetivos que lo promueven y tienen por fin recuperar el papel de los educadores en el diseño y la configuración de contextos que posibiliten la comprensión del aprendizaje como una actividad social, inseparable de las relaciones con otros (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

En tanto, la *dimensión creativa* refiere a las minicreatividades, es decir, a las interpretaciones novedosas sobre los objetos de conocimiento. La dimensión creativa del aprendizaje supone procesos de creatividad personal. Según Runco (2006), el mecanismo clave de la creatividad personal es la capacidad de producir una interpretación original de la experiencia. En esta línea argumentativa, es preciso hacer algunas precisiones teóricas respecto del campo de investigación ac-

tual de la creatividad. El Modelo de las cuatro creativities, presentado por Kaufman y Beghetto (2009), intenta dar cuenta de diferentes manifestaciones de los procesos creativos. En primer lugar, está la mini-c, o creatividad personal, que representa los autodescubrimientos subjetivos que forman parte del proceso de aprendizaje. Es posible que otras personas no consideren creativas estas ideas e interpretaciones nuevas y personalmente significativas. La siguiente es la c minúscula, o la creatividad cotidiana, es el tipo de creatividad que todos podemos alcanzar; es un trabajo que otros reconocerían y disfrutarían como creativo. Pro-c, o creatividad a nivel de experto, proviene de años de práctica y trabajo duro en determinado campo de conocimiento. La creatividad con mayúsculas incluye contribuciones que cambian el campo y que se recuerdan para las generaciones venideras. Para comprender la dimensión creativa de los aprendizajes, intentaremos profundizar en la minicreatividad como componente indispensable. Definimos la creatividad mini c como la interpretación novedosa y personalmente significativa de experiencias, acciones y eventos. Es importante destacar que la novedad y el significado de estas interpretaciones no necesitan ser originales o (incluso, significativas) para otros. Además, la creatividad mini c destaca una relación importante entre el aprendizaje y la creatividad. En los procesos cognitivos, las personas permanentemente transforman y reorganizan la información que proviene del exterior. Estas transformaciones se basan en conocimientos previos y generan interpretaciones novedosas sobre los objetos. Entonces, pensar en el aprendizaje a lo largo de la vida implica reconocer el papel de la creatividad en la construcción de interpretaciones nuevas y, también, destacar el valor de las experiencias pasadas en la reconfiguración de conocimientos. Las personas aprenden a lo largo de la vida y lo hacen construyendo nuevas formas de interpretar los fenómenos, los objetos y las experiencias.

La *dimensión experiencial*, por su parte, recupera el valor de las experiencias. Todo aprendizaje se constituye en una experiencia; siempre incluye el componente subjetivo de quien aprende y quien enseña. Buena o mala, linda o fea, memorable o para el olvido, siempre hay, en las experiencias educativas, un componente de significado propio, simbólico. Sirven a nuestros planteos algunas ideas señaladas por Fagotti Kucharski (2018). Si bien la autora trabaja en torno a las experiencias en contextos formales, nos resulta interesante su postura para reflexionar sobre los ALTV. Señala que la diversidad y la variedad de experiencias de aprendizaje y educación aportan a la configuración de subjetividades, en contextos específicos, con participaciones que se construyen simbólicamente y emocionalmente y que se encuentran sostenidas por espacios colectivos (grupos e instituciones). La dimensión experiencial invita a pensar las prácticas educativas y de aprendizaje a lo largo de toda la vida como espacios de subjetivación, de significación en la vida de las personas y de oportunidades.

Desde nuestra perspectiva, el ALTV se configura como un proceso donde se encuentran imbricadas las dimensiones personales, sociales, creativas y experienciales. Cada aprendizaje puede ser analizado a la luz de ellas y, de manera similar, se constituyen en aspectos necesarios de ser considerados por los educadores en los contextos formales, no formales e informales. Las dimensiones aquí mencionadas no actúan de manera aislada, sino que conforman una trama que

complejiza los aprendizajes en diferentes contextos y momentos. Esta trama supone condiciones personales, interacciones, vínculos, experiencias e interpretaciones nuevas, que se entretujan con conocimientos previos y vivencias anteriores.

Contextos

El ALTV se produce en diferentes escenarios, contextos y lugares. Desde una perspectiva sociocultural, se comprende a los contextos desde ideas que superan la mirada reduccionista del ambiente físico únicamente. Los contextos son concebidos en la interacción de componentes físicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y pedagógicos, entre otros. Se presentan así como "*ocasiones/oportunidades*" para aprender activamente y de manera constructiva en el marco de situaciones reales. En este sentido, señala Rinaudo (2014) que los contextos poderosos para aprender se caracterizan por *estimular la participación de las personas*, esto es, propiciar oportunidades para trabajar activamente en el logro de nuevos conocimientos, valores y competencias que pueden concretarse a través de la calidad de las tareas en las que participan. Esta calidad se encuentra relacionada con la significación que otorgan las personas a su participación al considerar, especialmente, a los objetivos.

Los contextos poderosos para aprender *ofrecen apoyos a la participación de las personas*, a través de la calidad del contenido, los tipos de lenguajes, las herramientas y objetos culturales, los procesos de *feedback* (incluso las valoraciones) y la colaboración con otros. La participación activa en los contextos se ve facilitada cuando se brindan apoyos para asegurar la construcción de significados y sentidos.

Asimismo, en los contextos poderosos para aprender, la participación se traduce en término de experiencias. Estas se configuran en oportunidades para poder imaginar, pensar, crear y sentir. Destacamos su papel como ocasión y posibilidad para aprender, como intercambio con el medio a través de nuestros sentidos y como generadoras de sensaciones. Las experiencias impactan en nuestro psiquismo y promueven recuerdos que están cargados emocionalmente; de hecho, hablamos en términos de buenas o malas experiencias.

Desde una perspectiva educativa que reconoce los derechos de las personas a aprender durante toda la vida, es posible pensar en contextos formales, no formales e informales. UNESCO (2020) presenta una clasificación que resulta interesante en la teoría y en la práctica, principalmente, si se reconocen las potencialidades de cada uno y sus posibles complementaciones. *Los contextos de educación formal* son aquellos referidos a las prácticas instructivas institucionalizadas, intencionadas y planificadas por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. Se desarrollan en los diferentes niveles del sistema educativo de un país y son reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes. Los contextos de educación no formal representan una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Se presentan como oportunidades para garantizar el derecho a la educación de diferentes grupos etarios. En general, son propuestas

cortas en término de duración y/o intensidad. Las certificaciones de estos aprendizajes no suelen estar reconocida por las autoridades nacionales o subnacionales competentes como equivalentes a las otorgadas por la educación formal e, incluso, en algunas ocasiones, no otorga certificación alguna. Los contextos de educación informal se caracterizan por ser menos estructurados y organizados que los otros dos. Incluyen tareas y propuestas realizadas desde el hogar, el lugar de trabajo, la comunidad. Pueden realizarse de manera individual o grupal. García-Martínez (2021) señala que los aprendizajes informales carecen de planificación pedagógica y no están vinculados a una institución oficial de educación, ni a un profesor, sino que es cada persona la que decide qué aprender de acuerdo con sus intereses y su ubicación en un contexto específico, estos aprendizajes se convierten en recursos para la vida.

Un enfoque de ALTV supone reconocer que el aprendizaje es un proceso continuo; no hay edades para aprender, todos lo podemos hacer, toda edad es buena para hacerlo. En este sentido, los estudios neurocientíficos aportan conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro que reconoce su plasticidad y destrona prejuicios cognitivos sobre la edad adulta y enfatiza el aprendizaje multiedad e intergeneracional. Este enfoque, además, reconoce que aprendemos en los diversos espacios y prácticas en los que convivimos cotidianamente. En nuestros contextos, es posible trabajar en *oportunidades de aprendizaje*, que no provengan únicamente desde el sistema educativo formal, sino que abarcan aprendizajes no formales e informales.

El ALTV implica aprender a aprender, es decir, desarrollar el gusto, el interés y la capacidad para continuar aprendiendo, individual o colectivamente, de manera autónoma. *Aprender y reaprender* todo aprendizaje supone una revisión de los conocimientos anteriores, un dejar atrás algunos para sustituirlos gradualmente por otros. Históricamente, hemos aprendido a aprender intergeneracionalmente de este modo: padres e hijos, abuelos y nietos, jóvenes y personas mayores, niños y adultos, aprendiendo juntos y unos de otros.

Los diferentes aspectos señalados promueven la idea de comunidad de aprendizaje, entendida como aquella que estimula a las instituciones educativas, la comunidad local, las comunidades profesionales y las comunidades de práctica a reconocerse y desarrollarse como "sociedades" en las que sus miembros aprenden unos de otros colaborativamente y cultivan una cultura de aprendizaje permanente. Una política educativa orientada por un enfoque de ALTV se empeña diariamente en construir comunidades de aprendizaje y una sociedad del aprendizaje como objetivo de mediano y largo plazo.

Apostar al ALTV implica adoptar un enfoque que reconozca a las *ciudades* como continentes y contenidos para los procesos de aprendizaje. López Aguirre *et al.* (2022) señalan que esta idea pone en valor la perspectiva que reconoce a los aprendizajes tanto desde una perspectiva psicológica como aquella que señala la relevancia de los aspectos sociales, políticos y el reconocimiento de las redes en la formación de las personas. Para UNESCO (2020), las ciudades del aprendizaje ponen a disposición sus recursos para la promoción de un aprendizaje inclusivo, fortalecen el aprendizaje en las familias y comunidades, los facilitan *para y en el*

lugar de trabajo y fomentan una cultura de aprendizaje durante toda la vida, entre otros. Las ciudades del aprendizaje muestran una apertura al ofrecer *oportunidades para aprender* desde los diversos contextos.

Oportunidades para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

Las oportunidades de aprendizaje no se refieren solo al sistema educativo formal, sino que abarcan, también, aprendizajes no formales e informales, tales como el acceso a cursos, talleres, pasantías, viajes, intercambios, programas de capacitación en línea; el acceso a parques, bibliotecas, actividades culturales, deportivas, lúdicas y de recreación. En este apartado, nos interesa comentar un conjunto de propuestas que pueden constituirse en oportunidades para el ALTV desde una perspectiva educativa creativa. En la descripción de las experiencias, mencionaremos diferentes grupos sociales (infancias, juventudes, adulteces o vejezes). Algunas están planteadas desde espacios formales; otras, desde contextos no formales e informales. Algunas suponen el aprendizaje sobre un dominio disciplinar; otras, sobre competencias o valores.

Experiencias en museos

Las experiencias en museos, conocidas como visitas, pueden convertirse en *oportunidades para el ALTV*. Doering (2010) define a los museos como lugares y espacios constituidos para facilitar experiencias. Los sujetos pueden acercarse con sus propios objetivos y propósitos y buscar vivencias específicas que no logran en otros espacios. El Consejo Internacional de Museos (en adelante, ICOM) señala que son instituciones permanentes, no lucrativas y al servicio de la comunidad. Sus funciones son la investigación, la colección, la conservación, la interpretación y la exhibición del patrimonio material e inmaterial. Se enfatizan la *apertura*, la *accesibilidad* y la *inclusión* de los públicos, del mismo modo que se reconocen la *diversidad* y la *sostenibilidad* como ejes fundamentales. Asimismo, se otorga un papel relevante a las *comunidades*, a la *profesionalización* de los trabajadores, al tratamiento *ético* de la información y a las *experiencias educativas variadas* (Melgar *et al.*, 2023)

La educación en museos se ocupa de las experiencias lúdicas, cognitivas y sociales de los públicos cuando sus cuerpos son interpelados por ciertos objetivos, dispositivos o propuestas que los *desafían* y *convocan* (Alderoqui y Pederosli, 2011). El aprendizaje en museos supone la integración de aspectos sociales, personales y físicos en un tiempo y espacio determinados. Relatan historias y cuentos a través de objetos; ellos definen nuestras vidas y constituyen hitos sobre los cuales la recordamos (Santacana y Molina, 2012). Permiten experiencias *memorables*, diálogos *con otros* de épocas y culturas distintas (Hafford, 2010). Asimismo, permiten hacernos preguntas, habilitar la curiosidad y la creatividad, así como adquirir y construir nuevos conocimientos, informaciones y comprensiones de temas (Hooper Greenhill *et al.*, 2003). Posibilitan cambios de actitudes o valores (en relación a uno mismo, a los otros y a organizaciones, grupos, etc.). Los museos generan satisfacción en sus visitantes, provocan vivencias agradables y experiencias que merecen

repetirse. Las sensaciones experimentadas en niveles más elevados son el orden, la relajación, la significación, la atención, la orientación y el confort (Garde López, 2013). Respecto a las valoraciones, las personas señalan experiencias de desconexión y relax, de esfuerzo intelectual y de disfrute. Asimismo, aparecen asociaciones con experiencias de aburrimiento, pero, también, de aprendizaje y descubrimiento (Laboratorio Permanente de Públicos de Museos, 2014).

Los museos se presentan como contextos para promover oportunidades de aprendizaje en diferentes públicos: en las personas mayores (Pérez Testor, 2022); en las infancias, ya sea en el marco de visitas escolares (Rigo *et al.*, 2020) o como parte de las experiencias familiares (Peralta, *et al.*, 2020); en los jóvenes (Laboratorio Permanente de Estudios de Público, 2020) y, también, en los adultos (Émond, 2022). Los museos reconocen, especialmente, la necesidad de llegar a públicos cada vez más diversos a nivel internacional. Es posible reconocer dos grandes eventos que se presentan como oportunidades para el aprendizaje en las ciudades: El primero se denomina *La Noche de los Museos* (NM en adelante). Este se realizó, por primera vez, en 1977, en Berlín. Su objetivo era atraer a nuevos públicos hacia las instituciones culturales. Durante la NM, museos e instituciones culturales ofrecían propuestas diversas, que incluían la visita a los establecimientos, así como el desarrollo de actividades artísticas y científicas, entre otras. Una noche al año, se abren las puertas para quienes, en los horarios habituales, no pueden acceder. La NM se convierte en una ocasión para que las familias, los amigos, las parejas y otros grupos participen activamente de diferentes propuestas. Los ciudadanos que participan suelen connotar el evento de manera positiva y solicitan que se realice con mayor frecuencia (Melgar y Tuninetti, 2017). El segundo evento es el *Día Internacional de los Museos* (DIM en adelante), que se celebra el 18 de mayo de cada año en diferentes partes del mundo. El objetivo del DIM es concientizar sobre el hecho de que los museos son un importante medio para el intercambio cultural, el enriquecimiento de las culturas, así como para el desarrollo de la comprensión mutua, de la colaboración y de la paz entre los pueblos. Los eventos y las actividades planeados para celebrarlo pueden durar un día, un fin de semana o, incluso, toda la semana. Durante 2023, el lema fue *Museos, sostenibilidad y bienestar*. En el sitio web del ICOM (Consejo Internacional de Museos, s.f.), se señala que los museos contribuyen de manera fundamental al bienestar y al desarrollo sostenible de nuestras comunidades. Como instituciones de confianza e importantes hilos en nuestro tejido social compartido, están en una posición única para crear un efecto cascada que fomente el cambio positivo. Los museos pueden contribuir de muchas maneras a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible: desde el apoyo a la acción climática y el fomento de la inclusión hasta la lucha contra el aislamiento social y la mejora de la salud mental.

Los museos, como comunidades de aprendizaje, intentan cuestionarse y se plantean: ¿Quiénes acceden? ¿Quiénes se incluyen? En este sentido, el Palacio Nacional de la Artes de Buenos Aires realiza una propuesta denominada ¿Qué necesitan aprender los museos?, que se define como un ciclo de visitas guiadas y conversatorios virtuales que invitan a reflexionar acerca de su rol histórico y el tipo de público al que se dirigen estas instituciones. Una de las visitas fue diseñada por el colectivo *Identidad Marrón*. Frente a los prejuicios y los estereotipos sociales

plasmados en la historia y el arte, se proponen "desaprender" lo conservado y transmitido por el dispositivo museal. En el sitio web del Palacio, se señala lo siguiente:

Los museos necesitan escuchar aquellas voces que históricamente fueron excluidas de los mismos, de forma directa o indirecta [...] Los museos deben preguntarse qué lugar ocupan las personas marrones, indígenas, travestis, trans, villeras en su espacio, en las exposiciones, en la producción artística y en el público, para así poder generar no solo un acceso igualitario sino también oportunidades igualitarias de creación y existencia. (Palacio Nacional de las Artes, 2023, párr. 3-4)

En las ciudades del aprendizaje y desde un enfoque de ALTV, los museos se presentan como espacios y contextos desde los que se revisan, apropian y comparten conocimientos, valores, modos de ser y hacer. Los museos se presentan como espacios propicios para aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos con otros y a ser. La Imagen 1 permite ilustrar una propuesta educativa en un museo.

Imagen 1. La mesa que no miramos



Intervención de *Identidad Marrón* en el Palacio Nacional de las Artes (Buenos Aires, Argentina)

Fuente: Secretaría de Cultura de la Nación <https://acortar.link/qr8fca>.

Viajar para aprender

Los viajes pueden constituirse en experiencias educativas significativas si implican procesos de construcción de conocimientos y vínculos con personas, objetos e historias diversos. Entendemos a los viajes como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; especialmente, aquellas experiencias que implican trasladarse hacia otros lugares con objetivos educativos (Aparicio *et al.*, 1998; Rehaag Tobey, 2007; Wass, 1992). En este sentido, se definen como propuestas que se realizan con el propósito de potenciar aprendizajes en contextos diferentes a los que cotidianamente habitan las personas. En ellos, las personas pueden interactuar con objetos, sujetos y entornos diversos para construir conocimientos a partir de la experiencia (Muratore y Elisondo, 2020; Rivarosa Somavilla *et al.*, 2016).

En el marco de los viajes educativos, nos interesa subrayar el papel del turismo científico en tanto experiencias, en donde la motivación se centra en la ciencia o en la necesidad de efectuar estudios e investigaciones científicos. El turismo científico puede ser realizado de forma individual o en grupos conformados por pocas personas, de forma que no se llegue a alterar el objeto de estudio, en caso de ubicarse en un entorno natural. Además, intenta ofrecer propuestas orientadas a un mejor entendimiento de los entornos desde una perspectiva científica. Dentro de este tipo de turismo, los campamentos científicos son experiencias que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza. Tienden a fomentar la observación, el pensamiento crítico y la comprensión de los conceptos científicos básicos para la formulación de proyectos a través de la aplicación procedimientos científicos. Se pretende despertar el entusiasmo y la curiosidad mediante el empleo de metodologías activas que promuevan la creatividad en las actividades planificadas y ejecutadas. Un ejemplo de este tipo de propuestas son los campamentos científicos de Expedición Ciencia (s./f.), que pueden ser consultados en su sitio web³. La Imagen 2 permite ilustrar algunas experiencias realizadas en los campamentos.

Otra iniciativa vinculada al turismo científico, que fomenta ciudades del aprendizaje, son los recorridos y las caminatas que promueven la educación de los ciudadanos a partir de diferentes rutas. En este sentido, se destaca el Proyecto MurCiencia, elaborado por la Universidad de Murcia, España. La Imagen 3 permite ilustrar un recorrido con sus posibles puntos de interés. Se señala en el sitio web del proyecto:

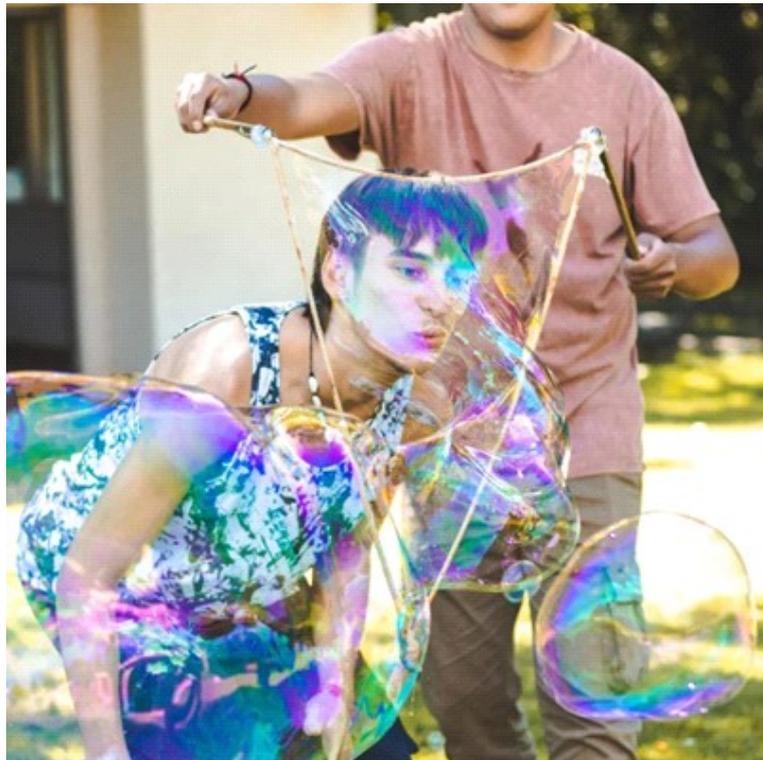
Esta iniciativa explota la emoción cultural, los recursos turísticos y las técnicas de gamificación, retando al público a vivir una experiencia distinta en

³ Los campamentos científicos de *Expedición Ciencia* combinan la exploración científica y la aventura en la naturaleza en una intensa experiencia de vivencias en grupo. Los campamentos no son para los amantes devotos de la ciencia, *nerds* (palabra del inglés empleada para designar el estereotipo de la persona de alto coeficiente intelectual, muy estudiosa, pero con pocas habilidades sociales) o futuros ganadores del Premio Nobel, sino para todas las personas curiosas.

torno a la ciencia en la ciudad de Murcia y con la ayuda de las nuevas tecnologías. [...] MurCIENCIA cuenta con una serie de rutas turísticas científicas, eventos y señalizaciones con las que convertir las acciones en un juego en el que los visitantes de la ciudad podrán aprender paseando por la ciudad y descubriendo sus secretos científicos. (Universidad de Murcia, 2023, párr. 2-3)

En suma, los viajes educativos implican rupturas con las rutinas y las formas habituales de enseñanza y aprendizaje, generan contextos propicios para la sorpresa, lo inesperado y el descubrimiento. En ellos, se producen reconfiguraciones de tiempos y espacios, se construyen experiencias variadas y se aprende con otras personas. En este sentido, pensamos que son oportunidades valiosas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Imagen 2: Joven en la experiencia ¡No pierdas nunca la capacidad de asombro!



Fuente: Imagen descargada de la página de Facebook de Expedición Ciencia.
<https://www.facebook.com/Expedicion.Ciencia>

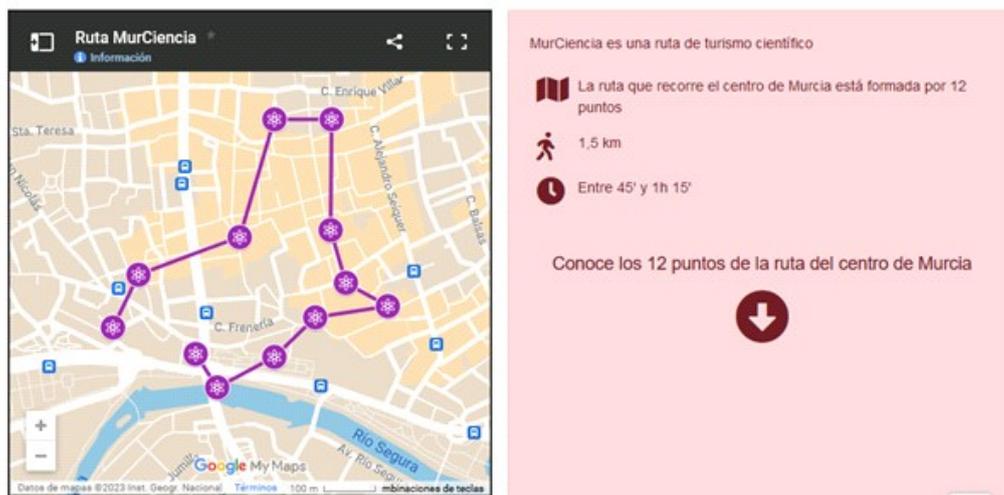
Aprender ciencias más allá de los laboratorios

En este apartado, se mencionan propuestas educativas que propician aprendizajes sobre contenidos científicos en contextos variados que trascienden las universidades y los institutos de investigación. Estas iniciativas intentan comunicar la ciencia en otros espacios y compartir conocimientos diversos con grupos heterogéneos. Una de ellas son los *Cafés Científicos*, contextos de educación no formal e informal que promueven encuentros entre ciudadanos acerca de diferentes temas de ciencia, tecnología e innovación. En ellos, se promueve un diálogo y un encuentro de saberes entre científicos y público asistente. En la ciudad de Río Cuarto, se desarrolla, desde 2015, un ciclo de estas características, enmarcado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Con el tiempo, el café se convirtió en una excusa para hablar de ciencia (Melgar, 2019). Allí, se reconoce el derecho a la educación y a la comunicación como un ida y vuelta. Además, la diversidad de disciplinas, contextos, públicos y modalidades son considerados ingredientes necesarios para la apropiación social de la cultura científica.

En general, las actividades de este tipo son valoradas positivamente por los públicos que participan. Particularmente, en un estudio realizado por Fagotti Kucharski *et al.* (2020), se recuperan las percepciones de las infancias, quienes, en sus relatos, señalan información comentada por los investigadores durante un

Imagen 3: La Ruta 1. ¿Por qué Marie Curie estuvo en Murcia?

Ruta 1: MurCiencia



Fuente: Imagen obtenida del sitio web de Murcia.
<https://www.um.es/web/murciencia/>

encuentro de comunicación pública de la ciencia, así como sus apreciaciones sobre los recursos comunicativos empleados. En general, los niños valoran que los científicos seleccionen recursos cercanos a los lenguajes que ellos emplean. Por otro lado, resulta relevante que la escuela sea quien esté interesada en que los científicos se acerquen a ella. Es una forma para conocer que hacer ciencia es un trabajo y que este se enmarca en universidades públicas, entre otras instituciones dedicadas a la investigación. De manera similar, en un estudio realizado por Melgar *et al.* (2020), se consultó a jóvenes, quienes valoraron los esfuerzos de los investigadores por compartir e intercambiar conocimientos. Destacaron que les gusta que, en el Café, se trabaje desde una modalidad relajada y cercana, que apela a otros lenguajes, que se apoya en otras estrategias, diferentes a las charlas de formato tradicional o a la comunicación o la socialización del conocimiento académico-científico. En este estudio, los jóvenes valoraron las propuestas en las que se apela al diálogo como una manera de intercambiar ideas y perspectivas. La Imagen 4 permite ilustrar una propuesta de trabajo con infancias.

Imagen 4: Diferentes actividades realizadas en el marco del Ciclo Café Científico



Fuente: Imagen obtenida de la página de Facebook del Café Científico.
<https://www.facebook.com/cafecientificoriocuarto/>

Las ferias de ciencias y, también, las de arte, educación y tecnología⁴ son espacios propicios para aprender a lo largo de la vida; generan lugares de encuentro e intercambio entre diferentes grupos sociales. En ellas, las personas exponen producciones e investigaciones sobre diversas temáticas sociales, científicas, ambientales, tecnológicas, etc. Implican procesos comunicativos e intercambios con grupos diversos dentro y fuera de las instituciones educativas, lo que generando vínculos con la comunidad. Retana Alvarado *et al.* (2018) realizaron un estudio en Costa Rica e identificaron que las ferias de ciencia y tecnología han permitido a los estudiantes el desarrollo de competencias de investigación, así como de habilidades comunicativas que incluyen el reconocimiento de la importancia del quehacer científico y tecnológico.

También, las propuestas de teatro científico ofrecen interesantes contextos para aprender ciencias. El teatro, como estrategia pedagógica,, contribuye al desarrollo emocional, cognitivo y sociocultural; promueve la libre expresión de los estudiantes como parte de la necesidad de comunicarse, crear, recrear e imitar episodios de su vida cotidiana. Desde un punto de vista formativo, el teatro es una manera de ver el conocimiento formal de modo lúdico. El teatro científico constituye una propuesta valiosa para llamar la atención del público hacia la importancia de la ciencia, los científicos, los inventos y los descubrimientos (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología Innovación de Perú, 2024) El teatro científico puede realizarse en contextos formales, no formales e informales. A modo de ejemplo, es posible mencionar las intervenciones urbanas realizadas por *Teatro Ciencia*, de Mundo Nuevo⁵, programa de popularización de la ciencia realizado desde La Plata, Argentina. Un estudio realizado por Blanco Martínez y González Sanmamed (2015) sobre una experiencia escolar de teatro científico recupera las potencialidades de esta modalidad. Señalan que, a través de esta experiencia, se fomentan las competencias comunicativas, el interés y las actitudes de los estudiantes hacia el teatro y la ciencia y la transversalidad de los saberes al permitir trabajar distintos contenidos del currículo.

Aprender en comunidad

En este apartado, intentamos destacar el valor de las propuestas educativas en contextos comunitarios. Nos referimos, por ejemplo, a talleres artísticos, actividades deportivas, cursos sobre oficios varios e iniciativas de cuidado personal, entre otras. Estos proyectos no formales de educación se desarrollan en centros comunitarios, vecinales y en otras organizaciones sociales que generan instancias propicias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Permiten acceder a conociemien-

⁴ "Las ferias de educación, arte, ciencia y tecnología tienen por objetivo fomentar el espíritu crítico y la curiosidad en niñas, niños, jóvenes, adultas, adultos, docentes y en la comunidad en general; y desarrollar habilidades de comunicación en las y los estudiantes a través de la exposición de sus producciones científicas, artísticas o tecnológicas" (Argentina, Secretaría de Educación, s./f., párr. 1).

⁵ En el siguiente enlace, se puede acceder a información de *Nuevo Mundo* <https://r.issu.edu.do/AL>

tos específicos sobre diversas temáticas y desempeñar prácticas concretas, por ejemplo, vinculadas al diseño, la carpintería, la pastelería, etc. En muchas ocasiones, estos aprendizajes se vinculan con emprendimientos y desempeños laborales de los participantes. Estas iniciativas se constituyen en oportunidades de aprendizajes teóricos y prácticos, además de ser ocasiones para compartir con otras personas y desarrollar habilidades sociales y comunicativas (Martín *et al.*, 2019).

En este sentido, la *Universidad Barrial* es un Programa de la Universidad Nacional de Río Cuarto (s./f.) en su sitio web se define que su propósito es la articulación entre el espacio académico universitario y las demandas-necesidades propuestas por los espacios y actores públicos-privados de nuestra ciudad. El programa, se presenta, como un espacio de formación y capacitación conjunta que contribuye a disminuir distancias entre saberes certificados y aquellos que otorga el poner en movimiento la misma fuerza de trabajo y la creatividad. Se plantea como un espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos concebido como una comunidad de aprendizajes. Las propuestas se organizan a partir de cuatro áreas, a saber; la cultural, deportiva, de oficios y recalcificación laboral y de formación ciudadana.

Las bibliotecas públicas ofrecen interesantes espacios para aprender en comunidad. Numerosas y variadas propuestas de aprendizaje para grupos diversos pueden hallar en el banco de experiencias de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP⁶). Un recorrido por las experiencias, nos muestra interesantes propuestas: bebetecas, maratones de lecturas, rincones infantiles, bibliomóviles, talleres artísticos, de oficios y literarios, jornadas de capacitación sobre problemáticas sociales, altoparlantes, blogs, radios, concursos, conciertos, teatros, festejos, campañas, ferias, gestión del patrimonio, solo por mencionar algunas de las más de 400 experiencias narradas en la página oficial de la CONABIP.

Propuestas para "Jóvenes hace mucho"⁷

Tomamos prestada la expresión *jóvenes hace mucho*, recuperada en el *Cuaderno de Experiencias con Personas Mayores* del Museo de Antropologías de Córdoba (s./f.). Además de la expresión que da cuenta del valor de la experiencia y la juventud vivida a través del paso de los años, nos interesa remarcar el valor de las propuestas compartidas en dicho documento y los propósitos educativos que se persiguen. Específicamente, en el sitio web del Museo se señala: "nuestra meta es crear un espacio de socialización dentro del museo que promueva, desde la

⁶ La Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) es un organismo dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación que fomenta el fortalecimiento de las Bibliotecas Populares como organizaciones de la sociedad civil e impulsa su valoración pública como espacios físicos y sociales relevantes para el desarrollo comunitario y la construcción de ciudadanía. <https://www.conabip.gob.ar/>

⁷ "En realidad, somos los jóvenes hace mucho", expresó una mujer mayor cuando la guía le comentó sobre el uso de la expresión "persona mayor" en lugar de "adulto mayor", que se restringe al género masculino (registro de visita guiada, 21/10/2019). Extraído de <https://r.issu.edu.do/gv>

pedagogía museística, la apropiación y resignificación de las historias de vida de las personas mayores" (Museo de Antropologías de Córdoba, s./f., párr. 3).

Adoptar un enfoque de ALTV supone darles valor a las experiencias de todas las personas, en especial, destacar el aporte de las personas mayores a nuestras sociedades. Además, del Museo de Antropología, el Museo Histórico Regional de Río Cuarto, ha generado proyectos donde las personas mayores son quienes tienen un papel activo. En este sentido, Melgar y Tuninetti (2017) presentan un estudio donde se consideraron las valoraciones de un grupo de personas mayores que desarrollaron un proyecto de vinculación intergeneracional por medio del empleo de narraciones. En el escrito se comenta la modalidad empleada desde la planificación hasta la puesta en escena. Se recuperan las voces de las narradoras quienes se expresan en términos de deseo compartido y experiencias proyectadas. Del mismo modo que, reconocen la importancia de este tipo de propuestas para su subjetividad y como espacios de interacciones sociales e intergeneracionales. Finalmente, los museos se presentan como espacios propicios para el acceso a derechos culturales y educativos de las vejeces. En un informe desarrollado por el Laboratorio Permanente de Estudio de Público de Museos se destacan propuestas que recuperan el valor de las reminiscencias y memorias para potenciar las experiencias personales y vitales de los mayores a través de los objetos de los museos y que les permiten relacionarlos con su propia vida.

Conclusiones

Las personas aprendemos a lo largo de la vida interactuando con otros, en diferentes contextos. No podemos parar de aprender, siempre lo hacemos. Hemos intentado en el desarrollo de este escrito enfatizar la idea de aprendizaje a lo largo de la vida considerando perspectivas socioculturales de la educación y la creatividad. Estas perspectivas nos permiten identificar ciertas dimensiones y contextos que resultan propicios para aprender. Asimismo, presentamos un conjunto de acciones y actividades como *oportunidades de aprendizaje*, entre ellas destacamos las experiencias en museos, los viajes, las ferias de ciencia, el teatro, los aprendizajes comunitarios e intergeneracionales. Apostamos por la necesidad de promover *ciudades del aprendizaje* donde se enfatiza en acciones de diferentes organizaciones tales como la familia, las escuelas, las vecinales, los barrios, entre otros. Subrayamos el valor de los vínculos y las experiencias, sin desconsiderar el papel de las personas y de los procesos creativos en los aprendizajes a lo largo de la vida. Aprendemos con otros y a partir de experiencias, pero estos procesos siempre dependen de ciertas condiciones personales y cognitivas. Es decir, enfatizamos el papel de los contextos sin desconocer los procesos cognitivos y subjetivos que desarrollan las personas cuando aprenden. Todo aprendizaje implica construcciones particulares de sentidos y significados que siempre son subjetivas y novedosas para las personas. Tal como señala Larrosa (2006), las experiencias suceden como eventos externos, pero implican componentes subjetivos y resignificaciones de lo que sucede en el exterior. *No es lo que pasa, sino lo que me pasa* y ello se vincula con las interpretaciones que permanentemente construyen

lo sujetos sobre los *eventos externos* o las propuestas educativas. Estas interpretaciones nuevas o minicreatividades, son componentes indispensables de los aprendizajes.

Compartimos solo algunas de las múltiples e infinitas actividades posibles para aprender a lo largo de la vida. Esta limitación del presente escrito nos invita a desarrollar, en futuros estudios, indagaciones más exhaustivas de experiencias educativas de aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes contextos. Las oportunidades mencionadas se configuran como espacios permeables (Melgar *et al.*, 2023) que dejan entrar y salir personas, objetos, conocimientos y experiencias, propiciando vínculos y aprendizajes. Son espacios construidos y reconstruidos en entornos formales, no formales e informales de educación. Son espacios que se configuran en las intersecciones de diferentes organizaciones, que son difíciles de encorsetar en los límites de lo formal, lo no formal o lo informal. En este sentido son bastante indisciplinados (Elisondo, 2015), se transforman en las fronteras de los contextos y de las disciplinas... no admiten límites y no paran de ofrecer oportunidades para aprender ¿Qué argumentos tendríamos para no habitarlos?

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós.

Aparicio, A., García, E., Peña, F. y Ruiz, J. (1998). *Teoría y práctica del viaje educativo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, España.

Argentina, Secretaría de Educación (s./f.). *Ferias de Ciencia y Tecnología*. Consultado el 15 de septiembre de 2023. <https://r.issu.edu.do/DK>

Baquero, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Psicología Cognitiva y Educación.

Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015). Ciencia y teatro: una experiencia de teatro científico con alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 81-91. <https://doi.org/10.35362/rie693113>

Café Científico. (s./f.). *Home* [cafecientificoriocuarto]. Facebook. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://www.facebook.com/cafecientificoriocuarto>.

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Investigación. (s./f.). *Teatro Científico*. Consultado el 9 de septiembre de 2023. <https://clubescyt.concytec.gob.pe/teatro-cientifico/>

Consejo Internacional de Museos [ICOM]. (s./f.). *Día Internacional de los Museos*. Consultado el 1 de septiembre de 2023. <https://r.issu.edu.do/g>

- Corbalán, J. (2022). *Creatividad. Desafiando la incertidumbre*. EMSE EDAPP
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Consultado el 1 de septiembre de 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Doering, D. Z. (2010). Strangers, Guests, or Clients? Visitor Experiences in Museums. Curator. *The Museum Journal*, 42, 74-87. https://repository.si.edu/bitstream/handle/10088/17219/opanda_99-5-Strangers.pdf
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 566-588. <https://acortar.link/eKsQJF>
- Émond, A. M. (2022). Las teorías del aprendizaje de adultos en la elaboración de programas de educación museística: entender a los adultos como aprendices. En *Museos-Educación-acción Cultural. Los fundamentos del Comité para la Educación y la Acción cultural (CECA)*. Consultado el 1 de septiembre de 2023. <https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2023/02/ESP-ICOM-Edu-30-light.pdf#page=24>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Rahnama, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza UNESCO.
- Expedición Ciencia (s./f.). *Home* [expedicionciencia] Campamentos científicos. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/eTQoMw>.
- Fagotti Kucharski, E. (2018). Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula. En R. Elisondo y M. F. Melgar (Comps.), *Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas* (pp. 155-164). EUMED. <https://www.eumed.net/libros/1784/index.html>
- Fagotti Kucharski, E., Moreno, J., Melgar, M. F. y Finola, A. (2020). ¿Qué dicen los niños acerca de la Ciencia? Significaciones construidas sobre diferentes actividades de Comunicación Pública de la Ciencia: Array. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 2(30), 233-246. <https://r.issu.edu.do/6H>
- García-Martínez, J. A. (2021). Herramientas asociadas al aprendizaje informal: oportunidades para potenciar los entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Publicaciones*, 51(3), 215-256. <https://r.issu.edu.do/Jt>
- Garde López, V. (2013). Conocer la experiencia de los visitantes: un paso hacia el museo esencial. *Revista Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 9, 196-205. <https://acortar.link/1mySVK>
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebuda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves-Pereira, M. S. y Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. <https://doi.org/10.1002/jobc.395>

Hafford, C. (2010). *Pensamientos en voz alta. Breves reflexiones sobre la práctica museológica*. Edificio. Colección. Públicos. Identidades. Sentidos, significados y significaciones. Musas. Córdoba. <https://r.issu.edu.do/qZ>

Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Moussouri T., Jones, C., Pickford, C., Herman, C., Morrison, M., Vincent, J. y Toon, R. (2003). *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, Archives and Libraries*. The Learning Impact Research Project End of Project Paper. Research Centre for Museums and Galleries (RCMG). Department of Museums Studies University of Leicester. <https://acortar.link/EU8mCf>

Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://r.issu.edu.do/No>

Laboratorio Permanente de Público de Museos (2014). *La experiencia de la visita al museo. Colección Conociendo a nuestros visitantes*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://acortar.link/ov6f9m>

Laboratorio Permanente de Público de Museos (2020). *Conociendo a nuestros visitantes. Los jóvenes y los museos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Consultado el 6 de septiembre de 2023. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:90a91558-55f9-4a5f-ac72-5d183eb37e2c/conociendo-a-nuestros-visitantes--estudio-de-publi.pdf>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <https://acortar.link/QR5KLu>

López Aguirre, E. de J., Calderón Hernández, G. y Cardona Torres, A. M. (2022). El aprendizaje a lo largo de la vida y las ciudades del aprendizaje: Caso Medellín, 2012-2018. *Lúmina*, 23(1), E0017. <https://acortar.link/r9Tgiw>

Martín, R., Rinaudo, C. y Paoloni, P. (2019). *Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Eduvim.

Melgar, M. F. (2019). Un café, la excusa para hablar de ciencia. *Revista de Educación en Biología*, 22(1), 95-100. <https://r.issu.edu.do/tZ>

Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2021). Indisciplinar los museos. Experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica. En M. F. Melgar y R. Elisondo (Comps.), *Indisciplinar los museos. Experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica* (pp. 16-42). UniRio. <https://acortar.link/3dB3cx>.

Melgar, M. F., Elisondo R. y Fagotti Kucharsi, E. (2023). *Tramas, Redes y Contextos*. Unirio. <https://acortar.link/fYIr4s>

Melgar, M. F., Fagotti, E., Chiecher, A. y Flores Bracamonte, M. C. (2020). Percepciones de jóvenes sobre diferentes propuestas de comunicación pública de la ciencia. *Contextos de Educación*, 26(6), 1-17. <https://r.issu.edu.do/Kg>

Melgar, M. F., Garello, C. y de la Barrera, M. L. (2023). Personas mayores y museos: Sentidos construidos desde talleres de estimulación cognitiva. *EducaMuseo*, 2. <https://r.issu.edu.do/tJ>

Melgar, M. F. y Tuninetti, V. (2017). Museos y vinculación intergeneracional. Estudio de valoraciones de una propuesta educativa. *Revista del Museo de Antropología*,

10(1), 87-96. <https://r.issu.edu.do/KY>

Muratore, M. y Elisondo, R. C. (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos. *Innovación Educativa*, 20(84), 77-101. <https://acortar.link/iYfQbG>

Museo de Antropología. Universidad Nacional de Córdoba. Área de Educación. (s./f.). *Jóvenes hace mucho. Cuaderno de experiencias con personas mayores*. Consultado el 19 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/nIKOLX>

Nuevo Mundo (s./f.). *Teatro Ciencia*. Consultado el 20 de septiembre de 2023. <https://r.issu.edu.do/AL>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para a política educativa en América Latina y el Caribe*. París. <https://r.issu.edu.do/wH>.

Palacio Nacional de las Artes (s./f.). *Texto curatorial ¿Qué necesitan aprender los museos?* Consultado el 20 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/8H21N5>

Peralta, L., Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2020). Museos y niños/as: Aportes desde la psicopedagogía. *Contextos de Educación*, 29(9), 1-13. <https://r.issu.edu.do/ct>

Pérez Testor, M. T. (2022). Museos y personas mayores ¿Qué podemos hacer? *Revista Catalana de Museología*, (12). <https://r.issu.edu.do/cv>

Rehaag Tobey, I. (2007). El viaje de estudios. Una manera de adquirir conocimiento. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (4). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i4.133>

Retana Alvarado, D., Vázquez Bernal, B. y Camacho Álvarez, M. M. (2018). Las Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica y sus aportes a la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-43. <https://r.issu.edu.do/m8>

Rigo, D., Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2020) Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 55, 1-17. <https://r.issu.edu.do/3u>

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y C. González (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Rivarosa Somavilla A., Chesta, R., Barrera de la, M. L. y Piccoli de, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: Nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 173-181. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4962/5318>

Runco, M. A. (2006). Reasoning and Personal Creativity. En J. C. Kaufman y J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 99-116). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606915.007>

Santacana, J. y Molina, N. L. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.

Tan, C. S., Lau, X. S., Kung, Y. T. y Kailsan, R. A. L. (2019). Openness to Experience Enhances Creativity: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and the Creative Process Engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(1), 109-119. <https://acortar.link/cwTtSd>

Universidad de Murcia. (s./f.). *MurCiencia*. Consultado el 20 de septiembre de 2023. <https://acortar.link/CI2gCQ>

Universidad Nacional de Río Cuarto. (s./f.). *Universidad Barrial*. Consultado el 20 de marzo de 2024. <https://r.issu.edu.do/zY>

Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Morata.