



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**ANÁLISIS DE LA MEDIACIÓN  
EN LOS MUSEOS DE ARTE**

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:  
FABIOLA LÓPEZ SÁNCHEZ

ASESORA:  
MTRA. GLENDA CABRERA AQUINO

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo UNO.- Antecedentes</b>	<b>9</b>
1 ¿Qué es un museo? .....	9
2 La dimensión educativa del museo .....	18
3 Panorama de las prácticas educativas en el museo .....	24
<b>Capítulo DOS.- Aspectos teóricos de mediación en el museo</b>	<b>31</b>
1 Introducción al concepto de mediación .....	31
2 Fundamentos teóricos .....	35
3 John Dewey .....	36
4 Hans Jaus .....	40
5 Constructivismo, una postura vygotskyana .....	45
6 Reuven Feuerstein .....	49
<b>Capítulo TRES.- Metodologías o estrategias de mediación con arte</b>	<b>54</b>
1 Concepto de mediación en museos .....	54
2 Estrategias de Pensamiento Visual Visual Thinking Strategies (VTS) .....	58
3 Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA) La vaca independiente .....	62
4 Piensa en Arte, Colección Patricia Phelps de Cisneros. ....	64
5 Proyecto Cero (Project Zero), Universidad de Harvard .....	67
• Artful Thinking (pensamiento artístico) .....	70
<b>Capítulo CUATRO.- El educador de museos y la mediación</b>	<b>78</b>
1 El educador de museos: Profesión emergente .....	78
2 Mediación.- Los mediadores en el museo .....	83
• Visitas Guiadas .....	86
3 ¿Visita guiada o visita mediada? ¿Guía o mediador? .....	87
4 Formación de Mediadores .....	90
5 El papel del mediador como educador .....	93
<b>Consideraciones finales</b> .....	<b>97</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>104</b>

*Para mamá, Yayis y papá  
por su amor y apoyo incondicional*

*Y también para mis mejores amigos durante estos – apenas- seis años:  
Adriana Ocampo Calzada, Verónica Hernández Cruz, Rosario Ruiz Cascajares  
e Iván Morales Cruz, sobre todo por las risas compartidas.*

*Gracias a Glenda Cabrera y Nancy Galván por abrir un espacio al tema de los  
museos en sus clases y ser inspiración para iniciar este trabajo.*

---

# Introducción

La educación jamás podrá ser sinónimo de escuela. Después de haber concluido la licenciatura en Pedagogía esta declaración resulta obvia, sin embargo, aún no lo es para muchos otros. Considerar al ser humano como un sujeto que se forma y se transforma a lo largo de toda su vida, en diferentes espacios, tiempos y con distintas personas no necesariamente mayores que él, obliga a reconocer que existen otros lugares donde este proceso empieza y continúa después y/o en paralelo con la escuela.

En consecuencia, el monopolio de la educación no puede estar en un único espacio, por un tiempo establecido previamente (a manera de contrato) y definido por criterios tan absurdos como lo es nuestra edad. Aunado a esto también el contexto actual está exigiendo que redefinamos las lógicas de trabajo del sistema educativo formal debido a que los contenidos que se enseñan y que se pretende que aprendan los alumnos ya están disponibles a todas horas y en cualquier lugar gracias a Internet. En dicho escenario lo valioso de la escuela radicaría en enseñar a manejar esa avalancha de información que se presenta y saber cómo utilizarla en la vida diaria.

Ampliar la mirada sobre el fenómeno educativo me llevó a reflexionar sobre el museo como un espacio de educación diferente, e incluso opuesto, al escolar. No obstante, estos sitios no se salvan de en ocasiones reproducir ciertos vicios que le hemos criticado a la escuela como por ejemplo saturar una exposición de información presentando de esta forma Wikipedia en paredes que jamás serán leídas por los visitantes ya que, en el mejor de los casos, las personas preferirán leer ese sitio Web desde la comodidad de sus casas.

Los museos ofrecen algo más que contenidos, se preocupan por transformar las visiones de sus públicos a través de experiencias que les permitan reflexionar y dialogar con otros, pensar y discutir temas que daban por hecho, volviendo relevantes asuntos que antes pasaban inadvertidos y apropiándose no solo de objetos sino también de nuevos conceptos que los invitan a reelaborar su realidad constantemente. Lograr esto no es nada fácil como

simplemente nombrarlo, para ello, los museos planean diversas actividades como talleres, conferencias, recorridos por salas, entre otros.

Una de las herramientas que utilizan algunos museos para vincularse de esta forma con sus públicos es la mediación. Fue en el Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC) en donde entré en contacto por primera vez con ese concepto al estar realizando mi Servicio Social en el Departamento de Enlace y Mediación. Allí se concibe la figura de Enlace-Mediador como la persona que establece conversaciones o diálogos, a partir de las exposiciones, con las personas en las salas del museo.

En el MUAC la práctica de la mediación parecía algo tan arraigado o “natural” que nadie ponía en duda y por el contrario se defendía tenazmente al grado de contraponerlo con la visita guiada. Una breve y única capacitación de un par de horas sobre mediación se consideró suficiente para estar al frente de un grupo de visitantes y desarrollar con ellos visitas mediadas. Sin embargo, algunas preguntas se quedaban en el aire, dudas que seguramente gran parte de los Enlaces-Mediadores siguen teniendo como: ¿qué es la mediación en el museo? y ¿cómo se logra mediar con un público? Estas interrogantes no demandan respuestas inmediatas sino que exigen reflexiones permanentes por parte de los mismos mediadores pero sobre todo de las personas encargadas de las áreas educativas de cualquier museo.

De esta forma, el MUAC no es el único que se adhiere a la postura de la mediación sino también otros museos como el Museo del Palacio de Bellas Artes, Foto Museo Cuatro Caminos, Museo de Arte Carrillo Gil, Museo Soumaya, Museo Jumex, por nombrar algunos. Acoto esta reflexión a museos de arte por que cuento con experiencia directa en museos de esta tipología lo cual no excluye que en otras instituciones también se hable de mediación.

Ante este panorama de incertidumbres respecto a la mediación y también por la aparente proliferación de ésta en algunos museos de arte, consideré inconcebible la falta de información sobre dicha práctica en museos así como también la nula sistematización de experiencias al respecto en nuestro país. Con este vacío de conocimiento me pareció que la mediación era una práctica poco reflexionada y utilizada únicamente en el discurso para dar la apariencia de innovación ya que, por lo menos en el MUAC, la formación de sus propios mediadores es precaria.

La función social y educativa de dichas instituciones resulta interesante debido a que, entre otras razones, México es un país que se caracteriza por su gran variedad de museos. Durante la primera década del siglo XX se reportaban 38 museos, cifra que aumentó a 1,058 para el 2002 a lo largo de la República (Ochoa, 2010). Por su parte, la Ciudad de México es considerada como la ciudad con más museos a nivel mundial. Estas cifras dan cuenta de la explosión de museos creados durante el siglo pasado y que continúa actualmente.

Dicho crecimiento puede ser constatado con cifras provenientes de CONACULTA o INEGI que reflejan la situación cuantitativa de las instituciones museísticas en nuestro país. Sin embargo, preocupa la escasa atención al aspecto cualitativo, es decir, información que nos ayude a comprender los procesos que viven las personas dentro de los museos. Así, están naciendo cada vez más museos pero las prácticas realizadas dentro de ellos son poco conocidas contribuyendo únicamente al lucimiento de cifras a nivel internacional.

De acuerdo con Graciela Schmilchuk (2012) conocer al público que asiste a museos contribuirá a mejorar su experiencia dentro de éstos pero señala que las investigaciones realizadas sobre estudios de público en América Latina son escasas, poco sistematizadas y tienen escasa difusión. Con esto, dos prácticas sumamente relevantes para cualquier museo como los estudios de público y la mediación, que modifica los resultados del primero, no son objetos de atención, tiempo y estudio profundo.

Por los motivos esgrimidos anteriormente, este trabajo de investigación documental representa una exploración sobre la mediación al identificarla como una práctica educativa que tiene como propósito fomentar el diálogo y la reflexión entre los individuos. Las principales interrogantes que guían este escrito son: ¿qué es la mediación en museos?, ¿cuáles son sus orígenes? y ¿cómo se logra mediar con un público? No es mi propósito proveer una definición sobre mediación ya que es un concepto que sigue en construcción y está definido en gran parte por la práctica que se realiza en el museo.

Me interesa analizar tanto la práctica de la mediación como la teoría que la sustenta, de allí el sentido de la segunda interrogante sobre sus orígenes. El objetivo de esta exploración y análisis pretende enriquecer el campo de la educación en museos e iniciar un espacio de discusión

en torno a la mediación en específico en el cual los educadores de museos deben incidir y defender su área de acción.

Para desarrollar dichas ideas el presente trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primero, llamado “Antecedentes”, brindo una aproximación a la noción de museo a partir de la definición que otorga el Consejo Internacional de Museos –International Council of Museums- (ICOM) pretendiendo acercarme a una visión crítica de estas instituciones. Posteriormente, señalo la dimensión educativa del museo utilizando principalmente el Modelo Contextual del Aprendizaje de John Falk en el cual se indican algunos factores que determinan la experiencia del visitante. Finalmente, muestro una serie de taxonomías de algunas prácticas educativas realizadas en museos a partir de textos que reflexionan sobre el rol del público en aquellas instituciones.

En el segundo capítulo, “Aspectos teóricos de mediación en el museo”, sintetizo el pensamiento de cuatro autores que vinculo con la mediación en el museo y a los cuales señalo como los posibles fundamentos teóricos. Estos pensadores son: John Dewey, Hans Robert Jaus, el constructivismo (específicamente la visión de Vygotsky) y Reuven Feuerstein. Cabe aclarar que estas posturas incluidas no agotan las posibilidades desde donde la mediación se alimenta, por lo tanto, existen muchos otros referentes que por motivo de espacio no fueron contemplados.

Una vez discutidas cuestiones más apegadas a aspectos teóricos de la mediación también me pareció relevante considerar el lado práctico, es decir, de qué manera se traducen estos planteamientos en las salas de los museos. Por consiguiente, en el tercer capítulo denominado “Metodologías o estrategias de mediación con arte”, analizo algunas propuestas que se han llevado a la práctica para generar experiencias positivas entre las personas y el arte utilizando el diálogo y las preguntas como los principales recursos para lograrlo. De esta manera, identifico las Estrategias de Pensamiento Visual (Visual Thinking Strategies, VTS) como la principal metodología desde la cual se derivan otros planteamientos.

Por último, el cuarto capítulo “El educador de museos y la mediación”, reflexiona sobre el papel del mediador como educador en un contexto no formal. Estos actores son los encargados de comprender y llevar a la práctica las ideas comentadas en los capítulos anteriores, sin embargo, hago hincapié sobre la falta de consolidación de la profesión del educador de museos. También

se discute la aparente rivalidad o, por el contrario, equivalencia entre la visita guiada y la visita mediada para así ofrecer un balance al respecto.

A lo largo de esta exploración, y en cada uno de los apartados, se puede ir aclarando una de las interrogantes iniciales: ¿qué es la mediación en el museo? pero como ya precisé, lo valioso no radica en las respuestas inmediatas sino en las reflexiones permanentes. La relevancia de indagar sobre la mediación estriba en que necesariamente también se debe reflexionar sobre el concepto de museo y sobre todo acerca de cómo se concibe la educación.

# Antecedentes

El museo ya no puede ser considerado simplemente un ágora o una plaza a modo de espacio de intercambio [...] es un espacio de tensiones, de conflictos, de relaciones de alteridad, de diálogos complejos, inacabados [...] (Montero, 2012:77).

## 1 ¿Qué es un museo?

Para introducir al tema de la mediación en museos se considera fundamental detenerse primero a elaborar una breve reflexión sobre lo que son dichas instituciones. De esta manera se parte de la concepción del Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés) al brindar una de las primeras definiciones oficiales.

De esta forma, el museo para el ICOM es una “institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo”(ICOM, 2007:3). Esta definición es constantemente citada en artículos, libros y demás publicaciones para dar una aproximación al concepto con el objetivo -en ocasiones- de ser un punto de partida para reflexiones más profundas. En este apartado se pretende ampliar la visión sobre lo que es un museo tomando como referencia algunos elementos de lo expuesto por el ICOM al respecto.

Es de reconocer que la percepción social del museo está cargada de opiniones negativas, como por ejemplo, ser lugares que inmediatamente se identifican con la escuela y por ende sitios de potencial aburrimiento. Al parecer, ninguna institución museística se escapa de ello ya sean los de arqueología e historia, de arte, de ciencia y tecnología, entre otros; estos lugares son percibidos como sinónimos de tedio y cansancio. En tales circunstancias pensar en los museos al servicio de la sociedad y abiertos al público parece insensato pues ¿qué es lo que un museo puede hacer por mí?

En ese sentido, Rosa Mantecón (2003) comenta una encuesta realizada en los años noventa donde se mostraba que las personas percibían más lejanos lugares relacionados con el arte (como los museos) y más cercanos sitios como clínicas. Ya casi alcanzando las dos primeras décadas del siglo XXI, ¿en qué medida se habrán modificado estas percepciones sociales sobre lugares que albergan algún tipo de arte? Lo cierto es que en nuestro país, la falta de investigaciones sobre las necesidades y gustos del público (potencial y real) representa un gran vacío.

Por otro lado, también existe la visión de aquellos que consideran al museo como fuente de conocimiento, lugar donde se descubre el mundo y la verdad es revelada. Para ellos, y como lo estipula el ICOM, el patrimonio de la humanidad se expone, conserva, estudia, etc. Se identifican con ese patrimonio porque es suyo, porque el museo ha decidido incluirlo y por tanto también decidió excluir otros patrimonios. Esta visión se acerca a la reflexión profunda sobre lo que es un museo que fue señalada al principio.

Para comenzar se debe decir que el origen del museo como institución se dio en Europa específicamente con raíces en la Ilustración y el coleccionismo. Justamente por la acción de coleccionar es que el foco de atención en dichas instituciones museísticas nacientes estaba en los objetos y su conservación. Los lugares elegidos para albergar dichos objetos (llámese especímenes, obras de arte, etc.) en un principio no fueron *ex profeso*; las arquitecturas de algunos de esos sitios recordaban a templos griegos que evocaban al museo como un lugar sagrado.

Es importante subrayar que el acceso era restringido, solamente los especialistas en la materia podían disfrutar permanentemente de lo que la institución ofrecía y al pueblo se le imponían ciertos días y horas de la semana. Sin embargo con esta mínima apertura, ocurrida a finales del siglo XVIII, se empieza a hablar del museo como institución pública (Hernández, 2001). Ya en siglos posteriores es cuando empieza a germinar una verdadera preocupación por una apertura mayor al público y la necesidad por el tema de educación de los públicos.

El museo representa un ejemplo de institución adoptada por países como el nuestro, resultado del enorme intercambio cultural que tuvo lugar gracias al contacto del continente Europeo con el Americano en el siglo XVI. En la Nueva España siguiendo los cánones europeos se crearon y consolidaron colecciones que nacieron en un principio como gabinetes de curiosidades hasta

llegar a la conformación de los primeros museos como el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia a cargo de Maximiliano (Azuela, 2014). Esta misma autora también habla del papel que jugó dicha institución en el virreinato y que puede extenderse a etapas posteriores de la historia de México. En síntesis, el papel del museo fue fungir como una institución civilizatoria al consolidar normas de conducta, como expresión de la autoridad y del poder al mandar un mensaje de dominio y control de la naturaleza, construcción de legitimidad y la consolidación de una nueva narrativa del México Antiguo.

En esa etapa de la historia se ponía énfasis en la función adquisitiva del museo. La curiosidad por lo exótico y el interés científico fueron importantes móviles para adquirir objetos de la gran diversidad natural de nuestro territorio. Del lado del arte, el interés de los coleccionistas también estaba fundado en la demostración de poderío y deleite.

Actualmente, las funciones de las instituciones museísticas se han ampliado de modo que en la misma definición que da el ICOM se reconocen las siguientes: conservar, adquirir, estudiar, exponer y difundir. Todo ello con fines de educación, estudio y recreo. Es de destacar que la definición brindada por aquella organización internacional no es fija, ha evolucionado (y lo seguirá haciendo) conforme las sociedades también lo hagan. En consecuencia, es importante señalar que no siempre estuvo incluido el elemento educativo en la definición pues es entre 1969 y 1979 que el ICOM actualizó y agregó el propósito educativo teniendo como principal debate entre los expertos el concepto mismo de educación (Alderoqui, 2001).

Como se indicó en párrafos anteriores aquella definición de museo representa una de las primeras que se brindó de manera oficial a mediados del siglo pasado y que a finales del mismo se reconoció su carácter educativo. Sin embargo también es interesante reflexionar acerca de otras visiones que externan que “la educación en el museo no nace en siglo XX, sino que de un modo implícito o explícito, elitista o popular, directo o indirecto, como finalidad u objetivo, siempre ha ido acompañando a la institución museística” (Juanola y Colomer, 2005:22).

En este punto es cuando entran en juego las preguntas que todo pedagogo debe estar comprometido a responder, cualquiera que sea su área de acción profesional: ¿qué es la educación? y ¿para qué educar? Mismas que se responderán a lo largo de este capítulo.

Se ha reconocido al museo como lugar de construcción de significados. Dicho postulado es aceptado por una gran mayoría pero es importante fijar la mirada sobre quién o quiénes son los que construyen los significados. Es decir, en el espacio del museo ¿es el visitante quien construye sus propios significados sobre lo que observa? o ¿es el museo quien construye previamente todos esos significados para transmitir a las personas? Esta última visión es compartida por algunos autores que se decidió denominar como visiones críticas sobre el museo.

Los museos, de toda tipología, nos brindan marcos de comprensión de la realidad. A través de las exposiciones, donde la museografía tiene un papel relevante, aquellas instituciones cuentan una historia, ya sea por ejemplo, de una corriente estilística en el arte, sobre algún personaje de la revolución Mexicana, sobre el proceso de formación de las naciones, sobre la cosmovisión de los tojolabales, etc. Una “imagen” es presentada como ventana hacia una realidad a la cual no podríamos tener acceso ya sea por cuestiones de tiempo y/o espacios así como también de capitales culturales diversos.

Así, las visiones críticas en torno al museo postulan que dichas “imágenes” presentadas, aquellas ventanas hacia la realidad son fragmentarias, es decir, muchas otras no son mostradas. De esta forma se pone en juego el estatus de conocimiento único y verdadero de los museos, se aboga por el reconocimiento de construcciones de conocimientos en plural y en suma por la caída de las visiones naturales o normales de los hechos a cambio de las históricas-políticas. Este enorme cambio cualitativo en los museos los constituiría “como catalizadores para la reflexión y generación de múltiples y contrastadas avenidas de ideas” (Padró, 2006:65) donde las personas tendrían la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico<sup>1</sup>.

El desarrollo de un pensamiento crítico es o debería ser una de las principales funciones de todo museo; transitar de ser espacios de legitimación y verificación a espacios provocativos

---

<sup>1</sup> Se entiende al pensamiento crítico como una habilidad para reflexionar y fundamentar afirmaciones, examinar de cerca proposiciones y elaborar preguntas. Representa también poder percibir contradicciones y cuestionar/dudar sobre verdades que se presentan como universales, es decir, disentir de los discursos oficiales y construir conclusiones propias.

que inviten al diálogo y la reflexión. La generación de procesos de crítica institucional<sup>2</sup> pondrá en relieve la ideología que todo museo tiene implícito. No es condenable que cada institución adopte ciertas referencias desde las cuales mirar pero sí lo es ignorar o no reconocer el lugar desde donde se mira.

Con lo expuesto anteriormente, se considera que en general, los museos siguen siendo instituciones que legitiman ciertos conocimientos y saberes perpetuando la cultura dominante (ej. la cultura occidental), su estructura es vertical y mantienen ciertos factores de exclusión (en especial los museos de arte) y, por tanto, al igual que lo puede hacer el sistema educativo formal, es una institución que moldea nuestro entendimiento acerca del mundo. Al plantear una reflexión sobre qué es un museo, ineludiblemente también entra en juego el deber ser; qué es lo que debería ser un museo. Precisamente es en esta posibilidad de imaginar situaciones diferentes donde se encuentra el principio creador y transformador del ser humano por ello se fija la atención también en ese punto.

La afirmación anterior sobre la existencia en su mayoría de museos tradicionales se debe en gran medida a la relación entre museo y escuela en nuestro país (¿sólo en el nuestro?). Este vínculo entre ambas instituciones genera la percepción del museo como extensión de la escuela donde únicamente se van a copiar cédulas, tomar fotografías y obtener un boleto sellado que posteriormente será canjeado por una calificación. Es en estas circunstancias donde se puede afirmar que el museo ha muerto pues prácticamente se convierte en un lugar inerte, en un cementerio de ideas y experiencias vitalizadas.

Sin embargo, también es de reconocer que no todo el panorama es igual de desalentador y que sería ingenuo mirar una realidad homogénea sin matices ni excepciones. Así, se reconoce junto con Roser Juanola y Anna Colomer, la coexistencia de distintos modelos de museo que conciben a los visitantes, a las exposiciones, a los educadores y por ende a la misma institución de maneras diferentes. Dichos autores postulan tres modelos de museo: tradicional, moderno y postmuseo (Juanola y Colomer, 2005). Esta clasificación que se hace no es definitiva o universal, así como también los tres modelos propuestos no son excluyentes el uno del otro en su totalidad.

---

<sup>2</sup> El concepto de crítica institucional ha sido utilizado por algunos autores como Asher y Holmes para referir a una práctica artística que busca cuestionar el rol de alguna institución cultural (generalmente el museo), desde sus contradicciones, asunciones, funciones, etc. (García, 2011).

Dichos modelos pueden servir, además de otros propósitos, para imaginar la posibilidad de diferentes tipos de museos que sin duda existen pero que representan peligro al romper esquemas o paradigmas de trabajo que tienen su origen en instituciones museísticas del siglo XVI. Esta situación no es exclusiva del caso museo, prácticamente en toda organización el cambio genera incomodidad para algunos.

La manera de pensar los museos ha sido heredada de Europa ya que como se indicó anteriormente, son instituciones enraizadas en aquel continente y su desarrollo en el resto del mundo fue un fenómeno colonialista: “Han sido los países europeos los que han impuesto a los países no europeos su método de análisis del fenómeno y patrimonio culturales; han obligado a las élites de estos países y a los pueblos a ver su propia cultura con ojos europeos” (Varine, 1979:12). El ICOM es la prueba más evidente de este fenómeno al ser una organización occidental (nacida en París) y que de una forma u otra ha institucionalizado la cultura.

La visión crítica del museo aboga por observar a esta institución como un ente no neutral, sino construido socialmente, cuyo producto final (la exposición) es resultado de una serie de decisiones hechas por un grupo reducido de personas cuyo objetivo es transmitir un contenido para un público amplio. Este tipo de comunicación es horizontal, en un solo sentido y no se reconoce el carácter dinámico del museo:

El museo ya no puede ser considerado simplemente un ágora o una plaza a modo de espacio de intercambio [...] es un espacio de tensiones, de conflictos, de relaciones de alteridad, de diálogos complejos, inacabados y llenos de contradicciones. Un espacio de inclusión y exclusión constante [...] El museo ya no es simplemente un lugar de encuentro, no es una plaza donde conversar y encontrarnos con el arte o el patrimonio en igualdad de condiciones [...] ¿Desde cuándo somos todos iguales? (Montero,2012: 77).

Así, aceptar al museo como lugar de conflictos significa observarlo ya no como un lugar de verdad estática y comunicación unidireccional (del museo a las personas), sino como un sitio donde confluye un público heterogéneo con historias personales, ideas, cultura, pensamientos y condiciones socio-económicas distintas. Ni siquiera se podría decir que personas con características similares asimilan de forma idéntica lo ofrecido por el museo debido a que cada persona es única.

Mostrar al museo como lugar de conflictos, lejos de ser un problema representa oportunidades que deben aprovecharse. Reconfigurar la palabra “conflicto” en algo positivo significaría convertir la situación problemática en situación de diálogo y reflexión que sería sumamente enriquecedor pues al dejar al descubierto otras visiones, entre ellas las del público mismo, representaría un cambio gigantesco en la manera de ver al museo. Desde esta perspectiva el desacuerdo se considera constructivo.

Recapitulando, un museo es una institución compleja que rebasa la definición que ofrece el ICOM, entre sus funciones se encuentra la consolidación de la cultura oficial, es decir, es un “medio de transmisión de cánones científicos y estéticos [y por ende de legitimación de ciertos discursos presentando así únicamente] los modos dominantes de pensar y mirar” (Morales, 2009:51). Como se dijo, el museo es un lugar que ofrece marcos de comprensión de la realidad siempre posicionado desde un sitio específico donde observar, por lo tanto es un espacio donde se generan conflictos con potencial a transformarse en experiencias enriquecedoras para los visitantes que en última instancia son -o deberían ser- el objetivo primordial de todo museo. Rebasar estos límites y reconfigurar lo que es un museo está en manos de los educadores de museos pero también de la voluntad de las personas que los dirigen.

Estas visiones críticas acerca del museo vertidas en los párrafos precedentes no surgieron espontáneamente, no son producto de reflexiones de nuestro siglo sino que tienen su origen en dos movimientos nacidos en el siglo pasado y que actualmente siguen teniendo repercusiones relevantes, estas son: la Nueva Museología y la Museología Crítica.

La Nueva Museología tuvo su aparición a principios de los años setenta del siglo pasado en la IX Conferencia Internacional del ICOM en Francia (1971) y en el Seminario de la UNESCO en Chile conocido como la Declaración de Santiago (1972) (Alonso, 1999). En dichos eventos se hizo hincapié en la función social del museo, esto es, que deben estar al servicio de la sociedad y su desarrollo.

Así mismo se reconoció la existencia de dos paradigmas de las instituciones museísticas, por un lado el tradicional caracterizado por ser un lugar de legitimación y autoridad y, por el otro, el nuevo museo donde se prioriza la participación activa de las personas, es decir, de la comunidad.

Este vínculo con los sujetos los convierte en agentes primordiales de las actividades del museo que, como se refleja en el **Cuadro 1**, ya no son entendidos como público además de que el museo es más que un edificio y los objetos no valen por sí mismos sino por su capacidad narrativa.



**Cuadro 1.** El museo tradicional y el nuevo museo.

Fuente: Alonso Fernández, Luis (1999), *Introducción a la nueva museología*.

De acuerdo a esta nueva perspectiva el museo no debe estar aislado de su contexto como si estuviera en una burbuja, indiferente a las necesidades de quienes lo visitan, haciendo sentir a las personas como extranjeras en su propio territorio. Por tal razón, la Nueva Museología incorpora conceptos como identidad y democracia cultural entendidos en sentido de pluralidades, es decir, rompiendo con la creencia de la homogeneidad cultural: “La cultura de los “dejados de cuenta”, “olvidados” y “oprimidos” ha llegado a ser el campo de elección de los “nuevos museos” (Alonso, 1999:106).

Aquellas nuevas instituciones de las que se habla están reflejadas en la creación de modelos de museos en diferentes regiones del mundo, entre los más conocidos se encuentran los ecomuseos pero también aparecen en escena los museos vecinales, el museo comunitario, museos productivos y el economuseo, entre otros (DeCarli, 2004). Así, todas estas modalidades tienen

como común denominador conocer a sus comunidades aledañas, escuchando y aprovechando su experiencia y aportaciones, construyendo proyectos en conjuntos, rescatando su memoria y tradiciones, etc., difiriendo únicamente en las metodologías empleadas.

Por su parte, se reconoce que la Museología Crítica es una disciplina menos consolidada y que muchas veces se ocupa como sinónimo de Nueva Museología. Lorente expone que fue en 1979 cuando se comenzó a hablar de Museología Crítica en la Facultad de Bellas Artes de Ámsterdam. En aquella institución los alumnos eran instados a conocer un museo no desde las personas que trabajaban en él (una mirada desde el interior), sino visitándolo como el resto de las personas y así elaborar una crítica personal (Lorente, 2006). Con esto, se ponían en duda los propios discursos de los museos desde una óptica externa.

La etiqueta de “crítica” hace referencia a la visión de museo de manera global: un museo está determinado/condicionado por su contexto social, cultural, económico y político, es decir, es reflejo de un momento específico. Entender de esta forma a toda institución museística da pie a ponerla en entredicho, a no tomar sus contenidos como verdades estáticas y por el contrario a fomentar el cuestionamiento en todos los niveles (fomentar, así mismo la autocrítica).

En ese sentido el museo deja de ser “un mero espacio de confluencia e intercambio para convertirse en un espacio provocador. Los visitantes deben ser estimulados a “falsear” las exhibiciones propuestas por el museo” (Navarro, 2009-2010:56). Esto se identifica con el llamado pensamiento crítico que hoy en día representa uno de los principales objetivos a alcanzar por parte de algunos museos.

¿Entonces la Nueva Museología y la Museología Crítica son lo mismo? ¿una representa la evolución de la otra? Es de aclarar que dicho debate aún sigue vivo en la actualidad gracias a la pluralidad de voces que interceden. El mismo Lorente afirmaba la muerte de la Nueva Museología para dar cabida a la Museología Crítica. Sin embargo, ambos movimientos tienen puntos de coincidencia entre los cuales destacan dos: 1) vuelcan su interés en los visitantes (la comunidad) y 2) se desligan del paradigma tradicional de museo.

Así, se considera que estas dos corrientes no son discordantes en su totalidad pero tampoco son idénticas, ni una representa la evolución de la otra. Una de las diferencias es la manera de ejecutar sus planteamientos, de poner en práctica esos postulados que los deslindan de cualquier planteamiento tradicional. De esta forma la Nueva Museología se ocupa en proyectos a menor escala como podrían ser los ecomuseos con una incidencia directa en la comunidad, mientras que la Museología Crítica puede tener cabida en los grandes museos, como en los denominados “nacionales” poniendo en tela de juicio aquellos conceptos que han presentado como neutrales o universales.

En ese sentido, los comentarios vertidos en páginas anteriores se ajustan a la corriente de Museología Crítica. Como se indicó, dicha corriente está en vías de consolidación plena, las discusiones en torno a su origen han apuntado (para algunos teóricos) su correspondencia con la Pedagogía Crítica. De hecho, Lynne Teather considera que la Museología Crítica surgió como una traducción de los planteamientos de Giroux al ámbito museístico.

Más allá de tal posible coincidencia, lo que interesa es reconocer el carácter educativo de las instituciones museísticas. Se destaca en especial esta función del museo, la educativa, al ser el presente trabajo una reflexión inserta en el área de nuestra disciplina de estudio: la Pedagogía.

## **2 La dimensión educativa del museo**

Hoy en día, prácticamente todos los museos a nivel mundial cuentan con un departamento o área educativa (también denominados servicios educativos, comunicación educativa, etc.) encargados de hacer accesible sus temáticas a la mayor cantidad posible de personas. Lo anterior significa involucrar a los visitantes con los contenidos, las ideas, los conceptos, que se apropien de ellos y así brindarles una experiencia grata. Con esto se habla de la intencionalidad educativa de los museos ya que las actividades que se realizan en ellos desean cautivar a las personas y hacerlas un público asiduo.

Al hablar de la dimensión educativa del museo muchas veces se remite inmediatamente a su relación con la educación formal pues se ha visto que representan una herramienta importante para complementar los contenidos establecidos en los planes de estudio. No obstante, es fundamental no caracterizar a los museos como extensión de la escuela pues las experiencias que éstos ofrecen son diferentes.

Por otro lado, los museos también están vinculados con la educación no formal al brindar toda una serie de actividades como talleres, visitas guiadas y mediadas, conferencias, etc., diseñadas para públicos de todas las edades. De hecho, el museo como institución cultural, pretende llegar a este público más amplio y, por tanto, heterogéneo, de allí los grandes retos que enfrenta.

Finalmente, también se habla de la educación informal, aquellas experiencias cotidianas suscitadas sin ningún plan en específico a seguir, casi espontáneo y que puede ocurrir en cualquier lugar debido a que se aprende en todas partes. El museo también es un lugar de educación informal pues a pesar de todas las actividades planeadas con objetivos e intenciones declaradas de antemano, no posee el control total de lo que ocurre en sus pasillos, en las salas de exhibición, en la fila de la taquilla, y demás rincones. En este tipo de educación tienen especial relevancia las interacciones sociales.

La dimensión educativa del museo abarca la educación formal, no formal e informal. Cada una de ellas refleja distintos desafíos y por lo menos en las dos primeras “siempre se ha buscado que el público aprenda, se lleve algo agradable de su visita, y que sus miradas sobre el tema de exhibición y el museo sean distintas al entrar que al salir” (Rico, 2015:11). Aquí se encuentra un concepto fundamental, el aprendizaje, que cobra especial sentido en la actualidad pues somos testigos del declive de la escuela como único lugar donde se puede aprender.

Los museos son lugares de aprendizaje pero en un sentido diferente a como es entendido por la educación escolarizada, es decir, rebasa los límites de la transmisión y repetición de contenidos y abarca sobre todo las relaciones con los otros. John Falk, investigador estadounidense interesado en la educación y los estudios de público en museos, llama aprendizaje de libre elección (free-choice learning) al tipo de aprendizaje que se suscita en lugares como los museos

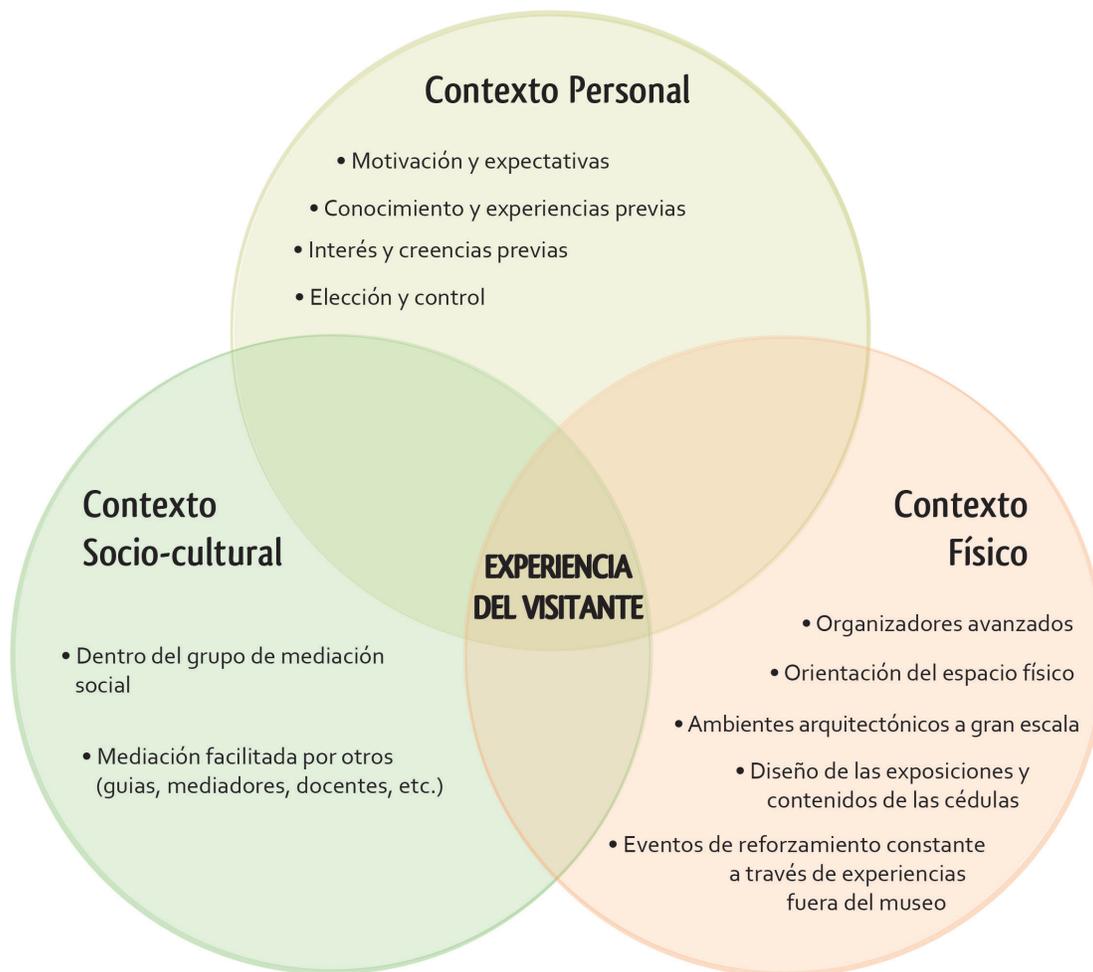
donde las personas tienen una decisión considerable sobre qué, dónde, cuándo y cómo quiere aprender (Falk, 2005). Allí es donde se encuentra una clave importante para entender el éxito del aprendizaje: querer y no deber aprender, esto es, la motivación. Sin embargo, en los museos este factor es apenas uno de los muchos otros que intervienen en el aprendizaje.

Siguiendo con las ideas de Falk, propone el Modelo Contextual del Aprendizaje (Contextual Model of Learning), teniendo las siguientes concepciones sobre éste:

*Learning is highly situated. Learning is a dialogue between the individual and his or her environment through time. Learning can be conceptualized as a contextually driven effort to make meaning in order to survive and prosper within the world. (Falk, 2005:120).*

El tiempo es un elemento esencial para comprender el aprendizaje en museos pues muchas veces lo experimentado en ellos no hace sentido de inmediato, no se comprende en el instante y esto puede ocurrir dentro de unos cuantos días, semanas, meses o hasta años después de haber visitado un museo. Por ello, los estudios de público no únicamente deben enfocarse en encuestas de entrada y salida sino ser estudios longitudinales teniendo en cuenta las dificultades que este tipo de seguimiento trae consigo. En otro aspecto, el tiempo que se dispone durante las visitas guiadas o mediadas con el público, también es un factor a considerar.

Dentro del Modelo Contextual del Aprendizaje se esquematizan tres áreas: personal, socio-cultural y físico que influyen en la experiencia del visitante y por ende, en su aprendizaje. En el **Esquema 1**, se observan los factores en cada uno de estos contextos sin pretender decir que son los únicos. De hecho, en las investigaciones realizadas por Falk, ningún factor por sí solo explica el complejo fenómeno del aprendizaje en museos.



**Esquema 1.** Modelo Contextual del Aprendizaje  
Fuente: Falk, John (2005), "Learning science from museums".

Estos once factores impactan de maneras diferentes las experiencias de los visitantes en museos pues aquí se ven involucrados el tipo de museo (las investigaciones de Falk se centran en museos de ciencias en Estados Unidos), la exposición y el tipo de visitante (por ejemplo si tienen un conocimiento previo bajo, promedio o alto del tema de la exhibición).

A continuación, se pondrá atención en un factor que describe Falk perteneciente al contexto socio-cultural por ser el tema la mediación en los museos, este es: mediación facilitada por otros donde se incluyen a los guías, mediadores, docentes, etc., que sin lugar a dudas modifican la experiencia de visita y también los resultados de los estudios de público.

Los mediadores y guías de museos, contratados por la institución, voluntarios o de servicio social, forman parte del área educativa y son los que dan la cara a todos los visitantes y por ello para éstos representan a la institución misma. A menudo son identificados como los educadores de museos por las funciones que realizan, tal calificativo no debe ser tomado a menos pues son piezas esenciales para activar las exposiciones y adecuar el discurso a cada uno de los visitantes; por tal motivo su formación continua y permanente, no solo en los contenidos sino también en la interacción con distintos públicos es imprescindible.

Hasta ahora se ha hablado de la dimensión educativa del museo como algo inherente a él y se han identificado a las personas que trabajan en esas áreas específicas como los educadores de museos. No obstante, es preciso señalar que al abordar el tema de la educación, se hace referencia al proceso mediante el cual el ser humano llega a ser tal, a través de ella las personas son *verdaderamente* humanas. Se habla de *verdaderamente* porque no basta el simple nacimiento; la conformación biológica para afirmar que un ser humano es tal: “los humanos nacemos siéndolo ya pero no somos del todo hasta *después*” (Savater, 1997:22). El *después* que se enfatiza refiere al proceso que existe luego del nacimiento, esto es, el proceso educativo por el cual se trata de “pulir”, mejorar o perfeccionar a un individuo.

Esta idea es retomada igualmente del filósofo alemán Immanuel Kant. En su vasta obra se encuentra un pequeño escrito denominado *Pedagogía* donde declara: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (Kant, 2003:31). Así mismo, reconoce la posibilidad de construir al ser humano, de formarlo, de hacerlo mejor y desarrollar todas sus capacidades.

Ciertamente la creencia en la perfectibilidad humana es condición necesaria para emprender todo acto educativo pues de lo contrario ningún esfuerzo valdría la pena. Como se resaltó, la educación tiene la característica de ser un proceso, por ello requiere de tiempo y esfuerzo. Así, otro aspecto fundamental es que la educación es un acto deliberado, conciente, intencional no fortuito u ocasional. Al decir esto se reconoce la existencia de un grupo preocupado y decidido a transformar la situación de otro grupo al que consideran menos apto para desenvolverse en la

sociedad, así, la educación es ante todo una relación con los otros. Estas breves características mencionadas son el paso que nos diferencia de cualquier otro animal en el planeta tierra.

Esta visión de la educación obliga a admitir la amplitud de los espacios y tiempos propiamente educativos. Por tanto, y como ya se mencionó párrafos arriba, la educación formal representa una parte del enorme panorama educativo que se ofrece, por ello se aboga por presentar al museo como un lugar donde el proceso educativo puede seguir desarrollándose a lo largo de la vida de una persona. Además, el museo realiza dignos esfuerzos (deliberados, concientes, intencionales, etc.) para transformar, humanizar, emancipar a un público visitante, esto los caracteriza como espacios de educación no formal.

Tener el objetivo de transformar a los visitantes resulta una empresa desafiante pues como se revisó con Falk, el tiempo representa un elemento crucial para saber en qué medida eso ocurre. Por otro lado, también se mencionó la relación con las demás personas como característica fundamental del proceso educativo reflejado igualmente en uno de los factores del Modelo Contextual del Aprendizaje, la mediación facilitada por otros.

La construcción de significados que tiene lugar en una visita guiada o mediada por el equipo del museo es muestra de la interacción social necesaria pues una persona no construye de manera aislada interpretaciones sobre lo que observa en una sala pero tampoco recibe pasivamente todo lo que se le presenta ya que en este caso se estarían negando su bagaje y referentes culturales.

Ya se ratificó que el fenómeno educativo se da en relación con los demás (mediadores, guías, otros visitantes, etc.) y precisamente es en esta declaración donde se encuentra la meta de la educación: ¿para qué educar? Educar para mejorar nuestras relaciones con los otros, en general para lograr una óptima convivencia (comunicación) entre los seres humanos: “[...] el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes. [...] La educación es la revelación de los demás” (Savater, 1997:34). Así, los museos pueden ser herramientas útiles para darnos cuenta de la realidad de los otros, ya sea de sucesos del pasado (que sigan teniendo vigencia en la actualidad) o de nosotros mismos, en el propio grupo de visita al museo donde por medio de los otros logramos ampliar nuestra visión del mundo.

En las visitas mediadas se prioriza el diálogo, se fomenta expresar ideas, saber argumentar, escuchar y comprender puntos de vista alternos. Todas estas habilidades que nada tienen que ver con los contenidos y/o temas de las exposiciones en específico se pretende que se pongan en práctica fuera de los muros del museo y así mejorar nuestra convivencia cotidiana con los otros.

Una de las razones por la cual se emprendió esta reflexión es precisamente por creer en las posibilidades educativas de los museos y que estos representan una herramienta para transformar a la sociedad pues está claro que la educación no es un fin en sí mismo y no debería ser el objetivo último de todo museo educar por educar. Así, junto con la ya conocida declaración de que la educación no es la panacea a todos los males también se acepta que los museos por sí solos no cambiarán la realidad de nuestro país. Sin embargo se piensa que representan una área de oportunidad importante debido a que la educación en los museos (educación no formal) no está siendo explorada lo suficiente por parte de los pedagogos, sin olvidar que es un campo donde confluyen gran variedad de disciplinas.

### **3 Panorama de las prácticas educativas en el museo**

La producción de reflexiones e investigaciones en torno al tema de la educación en museos no es tan vasta como quisiéramos en nuestro país. Dicha producción está concentrada, principalmente, en autores provenientes de instituciones españolas que interesados y preocupados por la forma de interacción que los museos sostienen con sus públicos reconocen, como se hizo en el apartado anterior, el valioso carácter educativo de estas instituciones.

De tal forma, en este espacio se propone una revisión de algunas prácticas en torno a lo educativo en museos donde se abordará el caso principalmente de museos de arte. De manera preliminar se puede decir que tratan diversas visiones que dan cuenta de las posibilidades del museo para llegar a ser lugares donde se desarrolle el pensamiento crítico.

Se sugieren estos documentos porque esquematizan a modo de taxonomías las prácticas educativas que los investigadores han observado en su entorno de trabajo además de ser

útiles para reflexionar el caso de museos mexicanos en concreto y así construir categorías propias y analizar experiencias específicas.

A continuación, se comentan los aspectos más relevantes de cada uno de los autores en relación con el concepto de museo planteado anteriormente. Se recomienda revisar la fuente original de cada una de las taxonomías para información más detallada misma que es sintetizada en el **cuadro 2**.

Se mencionará en primera instancia a Carla Padró (2005) cuyo ensayo denominado *Educación artística en museos y centros de arte* explica cinco narrativas que poseen los museos para presentar los objetos de su colección y que sin duda alguna influye en la manera de vincularse con su público, es decir, su función educativa. Desde el momento en que la autora decide llamar narrativas a las formas en que la institución concibe los objetos y a los visitantes, se pone de manifiesto una postura que ya se delineaba al principio. Es decir, el reconocer como narrativa la forma que tiene el museo de contar cualquier fenómeno da cuenta del ojo analítico que observa pues está activado para reconocer la postura del museo. En consecuencia, se admiten narrativas en plural evidenciando que el relato unívoco y casi sagrado ya no funciona para los museos del siglo XXI.

Padró esquematiza cinco narrativas de las cuales es la última, la de crítica cultural, la única que logra desestabilizar la noción común que la mayoría tiene sobre el museo. En ésta, la visión de los objetos no es estática y no hay cabida para visiones reduccionistas: “los objetos serían comprendidos como portadores de muchos significados, versiones, visiones y múltiples interpretaciones. Podrían ser entendidos desde muchos puntos de encuentro más que como dicotomías, oposiciones u objetos distantes y distanciados” (Padró, 2005:143).

Esta visión de narrativa empata con la idea del museo como lugar de conflictos ya que comúnmente las personas esperan obtener un único y verdadero significado de lo que observan brindado por alguna autoridad en el campo artístico. Esta expectativa de obtención de conocimiento proveniente de un agente externo (ej. el historiador del arte) representa un reto para los departamentos educativos verdaderamente comprometidos en una línea de crítica cultural.

El conflicto es considerado como destructivo o patológico y pone en evidencia la existencia de múltiples interpretaciones lo que caracteriza al museo también como un lugar de desigualdades pues unos significados tendrían más valor que otros. ¿Cómo lidiar con esto sin caer en el conocido “ahora todo se vale”? En otras palabras, surge la pregunta: ¿la interpretación tiene límites? Esta cuestión parece sumamente interesante y tiene repercusión importante en el tema de la mediación.

El aspecto de la interpretación no unívoca de las obras de arte también es tratado por Imanol Agirre y Amaia Arriaga en un estudio realizado en la Galería Tate de Londres donde por medio de entrevistas y observaciones esquematizaron cuatro prácticas centrales que se pueden dar en espacios museísticos. Esta categorización parte de unas preguntas fundamentales que todo museo debe estar dispuesto a responder: ¿qué entiende la institución por arte? y ¿qué entiende por interpretación? Las respuestas a estos cuestionamientos sin duda alguna también evidencia el posicionamiento del museo referente al concepto de educación pues ante todo está en juego el papel del espectador.

Los autores realizan una descripción de cada uno de los modelos creados para analizar las prácticas educativas que van desde lo más básico, que es el reconocimiento únicamente de aspectos visuales-sensoriales, hasta posicionamientos más complejos como el admitir a la obra de arte como generador de reflexiones en el visitante.

Este último modelo nombra al arte como experiencia y a la interpretación como cruce de experiencias en donde el espectador se debe convertir en coparticipe en la construcción de significados. Esto es, para que la obra de arte tome sentido es indispensable conectar la experiencia del creador –artista- con la experiencia personal del visitante.

Esta visión “tiene su origen en la idea de que los significados de las obras de arte no son inmanentes al objeto artístico, sino que toman sentido de las propias conexiones de los signos artísticos con el sistema en el que interactúan y son generados por los usuarios de las obras” (Agirre y Arriaga,2010:5). Ser usuario de las obras es ya parte fundamental para admitir que sin el espectador las obras de arte están incompletas además de aceptar la pluralidad de significados pues cada “usuario” se encuentra con la obra con un cúmulo de experiencias personales únicas.

En una línea similar también se habla sobre un modelo alternativo que encaja con las descripciones hechas por los autores anteriores. Este modelo comparte la visión de no aceptar a la obra de arte como portadora de un único significado así como también rechazar que la función del museo sea solamente transmitir un contenido.

El documento al que se refiere se denomina *Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos* y hace mayor hincapié en el tema de la interpretación pues lo que se entienda por dicho fenómeno influirá de manera decisiva con la pregunta inicial que se esbozó en este trabajo: ¿qué es un museo? Si la interpretación es entendida como un proceso de formación de significados legítimos por un grupo de personas expertas de arte el museo muy probablemente sea un lugar de mera transmisión de esos significados, lugar de erudición y sin cabida para las construcciones personales (Arriaga, 2010). De esta forma, comprender lo que para un museo significa educación, interpretación, arte y el mismo concepto de museo forma parte de un círculo que difícilmente se puede desligar.

Así mismo, la autora considera necesario dedicar tiempo para reflexionar sobre la interpretación y los objetivos educativos que se deseen alcanzar en las prácticas en museos. Al hablar de objetivos se introduce el hacer consciente el qué y cómo se realiza cualquier actividad que tenga relación con el público.

Otra manera de conceptualizar las prácticas educativas que se pueden dar en los museos y que va acorde con la noción de museo previamente esbozada, es la de situarlo dentro de un paradigma que ha sido denominado emergente y que equivale a una visita del tipo lúdica donde el diálogo y la experiencia no solo intelectual sino también emocional se ven involucradas. En estas concepciones que hace Zavala (2002) se ve al museo como un lugar donde no sólo existe educación formal sino también y sobre todo la educación no formal tiene grandes posibilidades.

Por último, un trabajo que es importante mencionar es el realizado por Burnham Rika y Elliott Kai-Kee (2012) en su libro *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia* el cual contiene un apartado donde se detienen a reflexionar sobre el uso del lenguaje en dos sentidos. En primer lugar, para hacer notar que las salas de museos se mantienen vivas gracias al lenguaje, el habla, las palabras de los visitantes en torno a lo que ven, sienten, experimentan.

Y en segundo lugar, para aclarar que ese lenguaje que sostienen los educadores de museos con los visitantes se puede dar en forma de diálogos, conversaciones o discusiones y que dichos tipos de encuentros no son iguales.

Las diferencias que los autores otorgan a estos tres conceptos (diálogo, conversación y discusión) están en que la conversación es una práctica más libre, improvisada y sin objetivo sobre aspectos de alguna obra de arte y la discusión se presenta mayormente estructurada, donde el educador tiene un plan a seguir, unas preguntas definidas a realizar para alcanzar cierto objetivo. Así, el diálogo se presenta como aquel punto intermedio entre las dos anteriores, es decir, pretende ser abierto pero con un propósito más claro. Las tres se pueden dar al mismo tiempo en una visita con obras de arte diferentes, el punto es ser conciente en la elección de cada enfoque. (Burnham y Kai-Kee, 2012). Estas tres modalidades se sustentan en la idea de que el hablar con los otros, descubrir junto con los demás posibilita la construcción de una experiencia completa.

Padró (2005)	Agirre y Arriaga (2010)	Arriaga (2010)	Zavala (2006)
Narrativas de los museos: 1) Estética 2) Disciplinaria 3) Experiencial 4) Comunicativa 5) Crítica cultural	Formas de concebir el arte y la interpretación por parte de los museos: 1) Arte como acontecimiento visual e interpretación como identificación 2) Arte como mensaje a develar e interpretación como decodificación 3) Arte como hecho intelectual y cultural e interpretación como oportunidad para la reflexión y la crítica cultural 4) Arte como experiencia e interpretación como cruce de experiencias	Principales tendencias de interpretación de los museos: 1) Modelo tradicional 2) Modelo alternativo	Paradigma de los museos: 1) Paradigma tradicional 2) Paradigma emergente
		Rika y Kai-Kee (2012)	Zavala (2002)
		Prácticas del habla en el museo: 1) Conversación 2) Discusión 3) Diálogo	Opciones de visita al museo: 1) Ritual 2) Lúdica

**Cuadro 2.** Taxonomías de prácticas educativas en museos.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

Las taxonomías que fueron presentadas responden en mayor o menor medida a la corriente de Museología Crítica. Todas ellas representan propuestas por parte de los autores más no significa que sean las únicas conceptualizaciones posibles. Además, muchas de ellas coinciden en sus descripciones cambiando únicamente la forma de nombrar a la práctica. Otro aspecto importante a señalar es que no siempre se dan de forma aislada, es decir, que al observar la práctica las categorías creadas pueden estar en combinación con otras pues sería difícil encontrar taxonomías en su forma pura.

Estas clasificaciones que en el **cuadro 2** se muestran de manera evidente y clara, son resultado de un tratamiento escrupuloso por parte de los autores de las prácticas cotidianas realizadas en museos o galerías de manera casi automática. Estas taxonomías son dignos ejemplos de la sistematización de experiencias que tanto se necesita en nuestros museos.

El museo debe ser consciente del tipo de práctica educativa que desarrolla y estar dispuesto a modificarla si es necesario, poniendo en la mesa de discusión, temas como el lugar del espectador en la institución. También es necesario cuestionar la idea misma de la mediación desde ¿qué es la mediación?, ¿es necesario mediar en el museo? y, si es así, ¿cómo hacerlo?

Debajo de cada una de las taxonomías mostradas anteriormente subyacen conceptos de suma importancia tales como arte, interpretación, museo y educación, principalmente. Como ya se indicó, estos conceptos están estrechamente ligados al hablar de la función educativa de todo museo y sería irresponsable dar por hecho, asumir o suponer su significado.

La tarea de definir conceptos polémicos o que aún están en construcción, no es una tarea sencilla. Tal es el caso del concepto de arte. Así lo demuestra el documental *El espejo del arte* de Pablo Jato presentado en el año 2013. Dicho trabajo abre con la contundente pregunta ¿qué es el arte? y a pesar de que va dirigida a personas expertas en él como son los mismos artistas, galeristas, directores de museos, curadores, historiadores del arte, críticos etc., existe un silencio incómodo para luego dar paso a titubeos y finalmente a definiciones laxas, vagas y contrastadas.

Posteriormente, Jato acota la pregunta agregando un elemento extra: ¿qué es el arte para las galerías? Así, el análisis del concepto arte resulta un tanto menos complicado. Esto sirve para reflexionar en torno a la mediación debido a que no es el propósito brindar una definición universal y estática sobre el concepto sino proponer reflexiones permanentes que ayuden a comprender las particularidades de ésta en cada museo. No obstante, se cree que existen puntos de encuentro al hablar de mediación como más adelante se indicará.

Lo que parece importante en este punto, es someter a discusión conceptos básicos dentro de un mismo equipo de trabajo dentro del museo lo cual ayudará a definir los objetivos educativos y brindará una ruta clara a seguir.

# Aspectos teóricos de mediación en el museo

[...]Debemos considerar también lo que sucede en cualquier proceso de comunicación; la indeterminación que todo mensaje contiene al ser recibido por alguien distinto al que lo emitió [...] Los mensajes que emitimos nunca encuentran una correspondencia exacta, simétrica, en el que los recibe (Lledó, 2007:113).

## 1 Introducción al concepto de mediación

En el capítulo anterior se abordaron ideas esenciales que servirán para comprender lo que es la mediación en un contexto museal. Desde el significado del museo como lugar de conflictos y tensiones, su vínculo con la educación al ser un lugar de construcción de significados, el papel de la Museología Crítica y la importancia del diálogo en las prácticas educativas del museo. Estas reflexiones dan pie para hablar con mayor profundidad sobre un concepto que se está utilizando en algunos museos de nuestro país y que se liga ineludiblemente a todas estas nociones.

Aquel concepto es el de mediación y ejemplos de museos que la han adoptado en la Ciudad de México son: el Museo del Palacio de Bellas Artes cuyo departamento llamado Mediación y Programas Académicos tiene un proyecto de mediación “Visitas para todos”, el Foto Museo Cuatro Caminos utiliza la mediación para vincular al público con la fotografía y la cultura visual, el Museo Universitario Arte Contemporáneo ofrece recorridos mediados a través de su departamento denominado Enlace y Mediación, el Museo de Arte Carrillo Gil también cuenta con visitas mediadas que planea su departamento de Servicios Educativos el cual se basa en principios de mediación, el Museo Soumaya, con su lema “Arte para todos”, también se adhiere al enfoque de la mediación y el Museo Jumex cuenta con un programa de voluntarios en mediación educativa que busca fomentar habilidades de pensamiento crítico.

Precisamente, se espera que las personas que conforman las áreas educativas de dichos museos tengan claridad sobre lo que es la mediación, cuenten con nociones teóricas sobre dicha práctica así como también sean capaces de desarrollar estrategias de mediación propias de acuerdo a su tipo de colección y con el perfecto conocimiento de sus públicos. Se sabe que esta es una situación ideal y que la realidad presenta un panorama menos favorecedor por ello es importante dedicar tiempo a reflexionar sobre las bases de una práctica que está siendo adoptada cada vez por más museos no solo de arte.

El caso del Foto Museo Cuatro Caminos es singular. Este museo es un proyecto de la Fundación Pedro Meyer, inaugurado en septiembre del 2015, y que desde su origen se pensó para vincular de una manera no académica la fotografía con las persona, es decir, conectando sus experiencias cotidianas con las temáticas de cada exposición. Para ello, uno de los pilares fundamentales fue reunir un equipo de voluntarios-mediadores interesados en la imagen, la fotografía, la cultura visual y la educación. Este último elemento, el educativo, representa una parte fundamental de la misión del museo y por esta razón se brinda al equipo capacitaciones en torno a las experiencias de los visitantes y cómo vincularse con ellos de una manera diferente (no tradicional) por medio de la mediación. Así, fomentar el diálogo y la conversación con y entre el público son elementos importantes en las visitas mediadas aunque también se realizan visitas guiadas que responden a las necesidades y características de cada grupo.

Las visitas mediadas realizadas en el Foto Museo Cuatro Caminos buscan que las personas realicen conexiones entre lo que observan en el museo y lo que ya conocen o han visto con anterioridad, es decir, activar su conocimiento previo. Dichas conexiones pueden vincular a una fotografía con otra, realizada tiempo antes. En ese caso se puede hablar de paráfrasis en la fotografía, una reelaboración de imágenes icónicas como por ejemplo Las Meninas de Diego Velazquez o La Virgen con el Niño de Orazio Gentileschi, reinterpretadas por Joel Witkin y Anne Lebowski en el siglo XXI, respectivamente. No solo la conexión con otras imágenes o fotografías, sino también se buscan expandir los significados a otras artes como la plástica, la literatura o el cine, así como también con la vida cotidiana.

Para la primera etapa de exposiciones se diseñaron guiones de visitas temáticos que hilaban una serie de fotografías relacionadas entre sí con el objetivo de identificar la manera de abordar

una misma temática por parte de diferentes fotógrafos. La estructura de estos guiones era flexible, pues admitía la incorporación, al diálogo o conversación, de otras fotografías de la exposición que no estaban contempladas desde un inicio. Para complementar la experiencia de la visita mediada se planearon diversos talleres en donde se les daba la oportunidad a los participantes de crear sus propias imágenes aplicando lo discutido en el grupo.

Por su parte, el Museo Soumaya cuenta con un amplio equipo de mediadores que trabajan con el público en las visitas y en los talleres que ofrecen. En las visitas mediadas se utiliza información contextual (artista, año, estilos, etc.) no como fin en sí mismo sino para ampliar el horizonte de comprensión del visitante y de esta manera incentivar una observación más detallada de cada obra y detonar la imaginación y el diálogo. Se procura crear un ambiente de confianza y respeto para que todos puedan compartir sus reflexiones y comentarios acerca de lo que experimentan.

El museo también cuenta con un programa llamado “Confidencias de arte” que son visitas dramatizadas donde un actor, personificado de algún artista o figura de la colección, acompaña a un grupo de visitantes por una sala en específico. De esta manera, las personas pueden transportarse en el tiempo y adentrarse de una manera diferente a la vida del artista generando un recuerdo perdurable de su estancia en el museo. Estas experiencias de mediación representan algunos ejemplos de lo que sucede en dos museos de arte diferentes y se señala la necesidad de rescatar más información de esta índole a la par de reflexionar sobre el proceso mismo de la mediación en museos.

Al mencionar la palabra mediación se puede remitir a la idea de estar a la mitad de algo o alguien (en medio de), así mismo viene a la mente sus derivaciones como mediar que indica ya una acción y mediador el que la lleva a cabo. Un ejemplo de figura mediadora en nuestra experiencia cotidiana es sin duda el árbitro en cualquier evento deportivo quien se espera que sea un personaje imparcial y objetivo, que regule y sea guardián de las reglas del juego y lo lleve a buen término. Así mismo, también está la figura mediadora del juez quien es experto en las reglas del “juego” en un ámbito jurídico, conoce ambos lados de las partes en disputa y es capaz de brindar una solución a cualquier querrela.

En un ámbito teológico se dice que los ángeles actúan como mediadores o mensajeros entre dios y las personas, simples mortales que no pueden –o no deben- comunicarse directamente con alguien supremo. En ese sentido, el pensamiento de Platón dice que “no puede existir relaciones directas entre una cosa y otra [...] para establecer una relación entre dos cosas, siempre se requiere la presencia de una tercera cosa que las una [...]”(González, 2007:18). La mediación queda caracterizada como una relación en triada donde el tercer componente es la presencia de un mediador, comúnmente representado por una persona.

La palabra mediación es de origen latino y las definiciones que proveen los diccionarios al respecto coinciden en que es una intervención de un agente externo para dar solución a problemas entre dos partes. La existencia de algún conflicto parece ser *sine qua non* para hablar del proceso de mediación. Así, con estas características dicha palabra ha sido inmediatamente relacionada o reducida únicamente a un ámbito legal o también a la resolución de conflictos en el área familiar o escolar.

Menos conocida o difundida es su aplicación en el ámbito cultural específicamente en el espacio de los museos donde, desde hace ya varias décadas, se ha visto la necesidad de contar con un intermediario entre los visitantes que cuentan con muy variados capitales culturales, y lo expuesto en el museo.

En ese sentido, la palabra mediación cobra un significado un tanto diferente a lo expuesto anteriormente. En tal contexto, la mediación surge como una “herramienta utilizada principalmente por educadores, para estimular y/o enriquecer el conocimiento, diálogo o lecturas posibles entre los espectadores y los objetos culturales o piezas artísticas” (PAE,2013:45). En esta concepción de mediación se ven reflejadas algunas ideas vertidas en el capítulo anterior como la de admitir la posibilidad de interpretaciones múltiples, provocar al espectador y en consecuencia ver al museo como un lugar formativo, que transforma y que educa. Más adelante se dedicará un apartado para tratar con mayor profundidad la aplicación de dicho concepto en museos.

Esta aproximación general al concepto de mediación trae a colación las distintas taxonomías de prácticas educativas en museos esbozadas con anterioridad así como también la renovada

mirada hacia lo que es o debería ser un museo, es decir, el tipo de relaciones (entre el público y los objetos expuestos) que se desean suscitar.

Como se pudo apreciar, ninguno de los autores del capítulo anterior utilizan el término de mediación, sin embargo, hacen referencia (de manera indirecta) al contenido y/o implicaciones de dicho concepto. En el caso de las áreas educativas de museos en la Ciudad de México que utilizan de manera explícita el concepto de mediación (tal es el caso de los ejemplos citados párrafos arriba), su uso contiene ideas sobre la generación de experiencias satisfactorias, pensamiento crítico, diálogo, reflexión, entre otras nociones.

Así, se considera que el concepto de mediación es relativamente novedoso en espacios museísticos pero las nociones incluidas en él no son del todo ajenas. Por ello, surge la necesidad de identificar las bases en las cuales se sustenta la mediación, es decir, sus posibles fundamentos teóricos.

## **2 Fundamentos teóricos**

A continuación se brindará una visión desde lo que se consideran los fundamentos teóricos de la mediación en museos. Cabe señalar que la selección de autores y textos aquí presentados no agota las posibilidades de fuentes de las cuales se alimenta la mediación y más bien responde a una consideración personal.

Es fundamental dedicar tiempo a reflexionar sobre la teoría que sustenta cualquier práctica y más tratándose de asuntos que tienen plena relación con la educación pues la Pedagogía surge gracias a la reflexión que se hace de ésta. Además, con el objetivo de profesionalizar un área de intervención latente no sólo para pedagogos, es necesario hacer conscientes las prácticas diarias que se llevan a cabo en museos.

Con esto se presentan los elementos más relevantes del pensamiento de algunos autores y su obra que vinculamos con la educación en museos y específicamente con la mediación y que sirven para revisar continuamente nuestras prácticas en relación a ella.

### **3 John Dewey.- *Arte como experiencia***

Sin duda alguna Dewey (1859-1952) representa uno de los pensadores más importantes no sólo en Estados Unidos, su país de origen, sino en muchos otros donde sus ideas han sido recuperadas para reflexionar en torno al tema educativo –la escuela activa, principalmente-. Como se sabe este personaje tenía un compromiso total con los asuntos de su época interesándose en diversas problemáticas que algunos han catalogado como polémicas al intervenir en cuestiones de tinte ideológico-político.

Y es que para Dewey la función de la filosofía era intervenir en cuestiones de la vida real, es decir, recuperar su conexión con nuestra vida cotidiana pues, a manera de crítica, tenía la idea de que la filosofía discutía sobre cosas etéreas que a nadie le importaban o más bien concerniente solamente a un grupo de filósofos. De esta manera, Dewey proponía una reconstrucción no solo del término sino sobre todo de la práctica de la filosofía: “[...] este cambio será reconstruido en clave pragmatista, [rehabilitar] a la filosofía como herramienta capaz de abordar los problemas de la sociedad en la que surge” (López, 2009:61).

Con este contundente posicionamiento es que a Dewey se le conoce como filósofo público. Pero no solo es considerado como tal, también se le ha atribuido el calificativo de educador o pedagogo debido a que el tema educativo ocupó un lugar importante en sus obras. Dentro de aquellas reflexiones desarrolló otros conceptos importantes como el de democracia y experiencia. Concibió al primero más allá del derecho al voto y todos los mecanismos institucionalizados para ello; la democracia, para Dewey, fue entendida dentro de una sociedad libre y participativa donde las personas son capaces de mejorar sus propias condiciones de vida.

En cuanto al segundo concepto, el de experiencia, es fundamental abordarlo con una de sus obras cumbres en torno a la estética: *Arte como experiencia* publicado en 1934 y que sigue siendo referencia importante para hablar sobre educación en museos. Así, aquel texto en específico puede dar luz para la construcción y el entendimiento de la mediación en aquellas instituciones con colecciones de arte primordialmente.

Dewey comienza dicha obra declarando la necesidad de recuperar el vínculo que el arte tiene con la vida cotidiana. Al igual que su fuerte posicionamiento con la filosofía, es decir que debe tratar sobre problemas actuales de los seres humanos, también lanza una crítica sobre cómo era entendido el arte en su época –crítica que sigue vigente en muchos museos del mundo-. De esa forma denuncia que el arte es colocado en un pedestal, como algo sagrado, producto de seres sobrenaturales, genios ensimismados y reclusos en un sitio aparte, alejados de todo contacto con la mayoría de nosotros, simples mortales que difícilmente podemos tener contacto con ellos y con sus obras.

Esto constituye el primer obstáculo para toda labor educativa que se pretendiera lograr y por ende también es una dificultad para mediar entre una persona y la obra artística pues desde el inicio esta visión niega la posibilidad de entrar en contacto con productos casi “divinos” o en el mejor de los casos ese contacto de ser posible sería imperfecto, únicamente contemplativo-receptivo.

Así, este tipo de experiencias serían extrañas e indirectas, poco satisfactorias pues al contrario de lo que se piensa, el arte tiene que ver con todo aquello que intensifica el sentido de la vida, es decir, el contenido de las experiencias directas sin necesidad de ir a un lugar específicamente como podrían ser las galerías o los museos (Dewey, 2008). Esta visión amplia de lo que es considerado como estético podría poner en tela de juicio la función misma del museo pero este asunto no es primordial en esta obra de Dewey y tampoco en este capítulo.

Como se aprecia, el sentido de la filosofía y el arte para Dewey tiene una función en la vida diaria y continuamente regresa al origen de todo. Se menciona que antes que nada somos organismos vivos en un espacio o entorno determinado: cualquier experiencia comienza con el contacto de nosotros mismos, como organismos vivos, con el ambiente.

De esta manera se entra de lleno a la noción de experiencia de Dewey, misma que ha sido utilizada para describir los procesos que se desean desencadenar en algunos museos de arte tanto nacionales como internacionales. Pero ¿qué es una experiencia entendida desde el pensamiento de Dewey?

En primer lugar, Dewey destaca que la vida es una experiencia en sí misma, a cada segundo estamos experimentando las cosas, nuestros órganos de los sentidos nunca se apagan por completo. Sin embargo esto no constituye lo que para él es *una* experiencia. Según esta noción, *una* experiencia es un acontecimiento del cual nos quedamos con un recuerdo perdurable, con una sensación de algo completo e integral, un hecho que llegó a su fin, que se consumó pero que no dejó de cesar (Dewey, 2008). En ese sentido, la visita al museo puede llegar a ser una experiencia de este tipo si se llega a una conclusión o más bien, diría Dewey, a una consumación pues fuera de las paredes del museo la experiencia seguiría viva.

Trasladándolo a un contexto actual se diría que el visitante ha tenido una experiencia cuando hay una transformación en él; cuando mira con ojos diferentes algo que antes había pasado inadvertido. Esa experiencia se siente satisfactoria, es significativa y perdura en la memoria de la persona. Con esto, se puede hablar del tinte estético en la experiencia es decir, de una experiencia estética incluyendo también las experiencias intelectuales. Pero, ¿cómo lograr tales tipos de experiencias en nuestros museos hoy en día? Sin duda alguna esta interrogante representa uno de los principales retos de los museos en su afán de colocar al visitante en el centro de todo interés.

Dewey proporciona algunas pistas, como por ejemplo habla del factor de la emoción (no únicamente el intelectual) que se debe involucrar en la experiencia pues ésta da unidad, así la experiencia tiene una cualidad emocional que la hace satisfactoria. De acuerdo con este argumento se podría decir que se deben privilegiar, en primer momento, los aspectos afectivos o emotivos que permitan crear un primer vínculo con los objetos de un museo. Lograr de esta manera una “conmoción interior” que podría ser comparada con preguntarnos si alguna vez hemos llorado frente a una obra de arte (Sadurni, 2012).

Por otro lado, también se habla del productor y el consumidor del arte como entidades totalmente aisladas. Hoy en día, aún persiste la idea del productor –artista- como aquel genio y único agente activo, mientras que el consumidor –los espectadores- solamente pueden admirar las grandes obras de los primeros. A este respecto Dewey entiende al arte no como esta dicotómica situación sino más bien como un todo, una unicidad pues tanto el creador

como el consumidor recorren caminos similares para llegar a tener una experiencia estética. De esta manera, Dewey piensa que en:

[...] una multitud de visitantes, llevados a través de una galería de arte por un guía, con la atención solicitada de un lado a otro, no perciben, sino que sólo por accidente se interesan en mirar un cuadro si es sentido con intensidad. Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador. No son las mismas en sentido literal. No obstante, en el contemplador, como en el artista, debe producirse un ordenamiento de los elementos del todo que es, en su forma aunque no en los detalles, el mismo proceso de organización del creador de la obra experimentada conscientemente. Sin un acto de recreación, el objeto no es percibido como obra de arte. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés; y el contemplador debe pasar por estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés. (Dewey, 2008).

El fragmento anterior sintetiza en gran medida el pensamiento deweyano que ha sido recuperado principalmente por los museos de arte pues logra derribar aquel muro –falso en realidad- que separó al acto creativo del acto perceptivo, esto es, el hacer y el padecer (ver **Esquema 2**). Retomando dicha idea el arte es arte hasta que llega a ser percibido por alguien, hasta que llega a la experiencia de una persona que es capaz de recrear el objeto mismo, de darle vida y significado. Son las personas, los visitantes del museo, quienes dotan de vida cada una de las exposiciones presentadas.

Como se ha señalado, la importancia de estas ideas siguen repercutiendo ochenta años después para justificar el papel activo que tienen los espectadores y es que para pensadores como Dewey tal connotación de espectador-consumidor no era negativa pues formaba parte de un todo que es la experiencia estética.



**Esquema 2.** Experiencia estética de Dewey.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Dewey, John (2008), *Arte como experiencia*.

#### **4 Hans Robert Jauss.- *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética.***

Años más tarde de la publicación del libro de Dewey al que se hizo referencia aparece en la escena intelectual pero del otro lado del Atlántico –en Alemania- la Teoría de la Recepción que postula puntos similares a lo propuesto en *Arte como experiencia* debido a que fija su mirada en el espectador o lo que Jauss, el principal exponente de dicha teoría, denominó como el lector.

Hans Robert Jauss (1921-1997) fue un filólogo alemán y exponente de la Teoría de la Recepción o también llamada Estética de la Recepción al pronunciar una conferencia en la Universidad de Constanza en 1967 sobre “la necesidad de rescribir la historia de la literatura teniendo en cuenta no tanto la autoría o la obra en sí misma, como se venía haciendo hasta el momento, sino ante todo la recepción, pues es esta la que, al fin y al cabo, da sentido a los textos” (Hernández, 2010:198). De esta forma se privilegia en primera instancia al que recibe

la obra, situación que actualmente no es novedosa o no podría causar asombro ya que es de todos conocidos el papel protagónico que el alumno, en el caso de la educación formal o el visitante en un espacio museístico, deben tomar. Pero para la época de Jauss esta idea fue revolucionaria y hasta en cierto punto provocadora debido al culto que se le debía rendir al autor-genio creador como se vio con Dewey.

El interés de Jauss se ciñe al ámbito de la literatura por eso habla tanto del autor como del lector de textos. Su preocupación principal se centra en textos medievales y cómo estos son recibidos por lectores actuales, esto es, cómo son interpretados. Como toda teoría, la de Jauss se basa en ideas anteriores entre las que destacan el pensamiento de Gadamer, Husserl y Heidegger de quienes retoma aspectos de hermenéutica y fenomenología.

De esta forma, este filólogo alemán apunta hacia la pregunta de ¿cuál es el papel del lector en la interpretación de un libro o texto?, interrogante que representa un cambio de paradigma con relación a otras teorías literarias que postulaban el significado único e inmutable del texto y, por ende, se centraba solamente en el objeto o por otro lado aquellas visiones que privilegiaban las condiciones históricas del autor:

[...] la historia de la teoría literaria moderna se podría dividir en tres etapas: preocupación por el autor (romanticismo y siglo XIX); interés en el texto, excluyendo todo lo demás (Nueva Crítica); en los últimos años, cambio de enfoque, ahora dirigido al lector. El lector ha sido siempre el menos favorecido del trío, lo cual resulta extraño pues sin él por ningún concepto existirían los textos literarios. (Eagleton, 1988:49).

Así, a Jauss le interesa la experiencia del lector, por ello, introduce un concepto clave en su teoría: horizonte de expectativas, el cual hace referencia a los “presupuestos bajo los cuales un lector recibe una obra” (Rall, 1987:248), es decir, los conocimientos previos, sistema o marcos de referencia con los que cuenta una persona para comprender una obra pues se reconoce que enfrentamos cualquier texto no con un vacío sino con una serie de ideas o prejuicios de lo que hemos leído o visto con anterioridad. La Teoría de la Recepción fue evolucionando posteriormente, ahondando en los primeros postulados y enriqueciéndose con otros. De esta forma, se afirma después la existencia de fusiones de horizontes (concepto retomado de

Gadamer), esto es, el horizonte que dio origen al texto y el dado por el lector. Así, cada lectura de la obra será distinta tanto en diferentes épocas históricas como dentro de ella pues ante todo se apuesta por el papel activo del receptor o lo que se ha denominado la “rehabilitación del lector”.

La influencia de esta teoría que tuvo su origen en el campo de la literatura logró permear a otras áreas del conocimiento como la cinematografía y aquí se ha recuperado para hablar sobre la interacción entre lo que se exhibe en el museo y los visitantes o lectores.

Jauss habla de la lectura del texto y el lector, y es evidente que las palabras impresas intentan comunicar algo. Sin embargo también se habla de la lectura de las imágenes (pinturas, fotografías, entre otros) que indudablemente también reflejan la necesidad de comunicar pero en un lenguaje distinto. En ese sentido Peter Burke aclara que son los iconógrafos quienes postularon que los cuadros no sólo están para ser contemplados sino sobre todo para ser leídos, interpretados. Esta idea tampoco es novedosa, ya desde la tradición cristiana se adoctrinaba por medio de la imagen (Burke, 2005).

La importancia de esta teoría aplicada al arte en general (no sólo a la recepción de textos literarios) estriba en el reconocimiento del receptor –el consumidor, en términos de Dewey- como agente activo y con referentes personales específicos que le ayudan a comprender lo que observa. Así, los visitantes en un museo se convierten en lectores. Además de leer los textos que acompañan a cualquier exposición (las cédulas), el visitante también lee los objetos que se presentan con marcos de referencia personales a manera de anteojos que utiliza para percibir su realidad.

Esto último cobra especial relevancia debido a la consigna actual de todo museo que postula que los visitantes son la razón de ser de los museos. Es notorio en la denominación de uno de los libros de Silvia Alderoqui (2011) llamado *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes* y de uno de sus capítulos: “Celebración de los visitantes”.

Propiciar en los visitantes experiencias estéticas constituye parte fundamental del quehacer de las áreas educativas. Aunque cabe aclarar que lograr dichas experiencias no es la meta última pues, como explica Elliott Kai-Kee, no se trata de predeterminar el valor de un encuentro con

los visitantes, sino más bien el papel del educador es el de facilitar la interacción de las personas con las obras resultando de ello la existencia o no de la experiencia estética.

Para entender qué es la experiencia estética desde la Teoría de la Recepción es necesario hablar de tres categorías básicas que la componen pero que son entendidas como un todo, una unidad que le da sentido. Estas son:

- 1) Experiencia básica estético-productiva (*poiesis*)
- 2) Experiencia básica estético- receptiva (*aisthesis*) y
- 3) Experiencia básica estético-comunicativa (*catarsis*)

El primer momento hace referencia al acto de hacer o producir denominado *poiesis* que a lo largo de la historia ha tomado distintos matices. De esta forma se puede decir brevemente que antes se pensaba que el único creador posible era Dios por ello los artistas no firmaban sus obras pues se creía que las producían por medio de éste. Dicho anonimato era muestra también de humildad según los valores cristianos. Posteriormente existe una ruptura (situada en el siglo XVIII según Jauss) donde los artistas se van liberando y el arte se vuelve signo de auto-reconocimiento y auto-afirmación. Esta reivindicación del arte reclama su autonomía, ya no se imita o se recrea conforme a la naturaleza sino que es el ser humano quien produce y crea a partir de sí mismo.

El arte moderno también posibilitó una serie de cambios en la concepción y reivindicación del arte “[...] al involucrar al propio observador en la constitución del objeto estético (pues, a partir de ahora, la *poiesis* supone un proceso en el que el receptor se convierte en co-creador de la obra), el arte libera a la recepción estética de su pasividad contemplativa” (Jauss, 1986:108). Así, se habla de la “*poiesis* del sujeto receptor” o del “observador poiético”, es decir, la reconstrucción de la obra de arte por parte de los visitantes.

Esta última idea es posible en mayor medida al llamado arte moderno o arte contemporáneo donde lo estético se pone en duda y la desobjetualización exige al espectador un mayor esfuerzo

pues lo “bello” tal vez ya no está en el objeto mismo, sino que se debe construir otro tipo de placer que Jauss llama placer reflexivo, “en este caso, lo único estéticamente placentero es la actividad poiética del espectador, y no el objeto en sí [...]”(Jauss, 1986:110).

Esta visión resulta interesante al contemplar en el acto productivo del artista el acto igualmente productivo del espectador. De esta manera las obras de arte, ya sea un texto o un pintura, son dinámicas pues siempre necesitarán de un receptor que les de vida. En ese sentido se introduce al segundo momento de la experiencia estética: la *aisthesis* que hace referencia a la forma en que las obras son recibidas por parte del público.

La historia de cómo son recibidas las obras ha sido estudiada en comparación con la *aisthesis* clásica pero el momento actual testifica un cambio caracterizado por el acceso cada vez mayor de las personas al arte con tecnología como el cine y la fotografía (Jauss, 1986).

Lo anterior ha demostrado que “[...] la percepción sensorial del hombre no es una constante antropológica, sino que es históricamente mutable y que, desde siempre, el arte ha tenido, como función, la de descubrir o contraponer nuevas formas de experiencia en una realidad por sí cambiante” (Jauss, 1986:120). De esta forma se observa el carácter activo del receptor, es decir, la recepción activa debido a que el destinatario nunca es el mismo. Ser conciente de esto en actividades educativas en museos liberará de la tentación de imponer: querer que el público adopte forzosamente una mirada específica, que reciba un discurso prefabricado y por ende creer que las personas asisten a un museo con una mirada pasiva.

Por último, se encuentra el tercer momento de la experiencia estética que corresponde a su función comunicativa: *la catarsis*. Esta es caracterizada por el movimiento o el cambio que existe en el lector una vez en contacto con la obra, es decir, ¿qué pasa con el visitante cuando observa o lee lo expuesto en el museo? Se habla del poder de identificación que puede suscitarse, la conexión entre el yo y el objeto: “[...] ello sucede cuando el sujeto que disfruta estéticamente, adopta toda una escala de posturas (tales como asombro, admiración, emoción, compasión, enternecimiento, llanto, risa, distanciamientos, reflexión) e introduce, en su mundo personal, la propuesta de un modelo [...]”(Jauss, 1986:161). También ha sido descrito como la “metáfora del espejo” debido a la capacidad que tiene el arte de permitirnos reflejarnos en el otro.

Sin duda alguna lograr lo anterior representa un gran reto para los departamentos de comunicación educativa: alcanzar la *catarsis*, la función comunicativa de la experiencia en museos. Esta labor constituye plenamente una tarea educativa debido a que se habla de la transformación, la posibilidad de generar cambios en los visitantes, de incrementar o recuperar su capacidad de asombro, de provocarlos, etc. Gran parte de estas reflexiones apuntan hacia una pregunta fundamental: ¿cómo hacer para que las personas no salgan igual de como entraron a un museo? y por ende ¿qué hacer para que regresen? La oferta en museos es amplia, sin embargo aquí se habla de una: la mediación.

## **5 Constructivismo, una postura vygotskyana**

Se podría sugerir una lectura un tanto atrevida de los dos autores anteriores declarando que en ellos se encuentran indicios o gérmenes de importantes ideas constructivistas. El primero, Dewey, al reclamar el estatus del espectador como agente activo y recreador del objeto dándole vida y significado. Por su parte, Jauss, al concebir al receptor como un lector pues no sólo crea el que hace (el artista) sino también el que recibe influenciado por su “horizonte de expectativas”.

Actualmente el constructivismo es uno de los paradigmas aplicados en el campo educativo, tanto en el ámbito formal como no formal, que parece estar más en boga. De esta forma, propios y extraños que intervienen en procesos educativos hablan sobre la necesidad de un cambio de perspectiva en la manera de cómo se aprende y también de cómo se enseña abogando por la aplicación del constructivismo muchas veces sin saber a bien los principios en el que se sustenta.

Es importante aclarar que en este apartado no se pretende hacer un estudio pormenorizado de lo que es el constructivismo ni hablar de cada uno de los matices y/o enfoques que se adhieren a él porque indudablemente el tema da para escribir una tesis únicamente de eso. Sin embargo, sí es necesario dilucidar a grandes rasgos acerca de su propuesta debido a la relevancia que sostiene aún hoy en día y su influencia en el campo de educación en museos.

El primer elemento clave que es indispensable conocer es que el constructivismo no es un concepto unívoco pues dentro de este amplio paradigma surgieron diferentes voces que ponían énfasis en uno u otro elemento. De esta manera, aquellos realmente comprometidos con cierta postura constructivista aseveran: “¿constructivista en qué sentido? y ¿constructivista de acuerdo con qué principios o tesis?” (Hernández, 2006:17). Sería un buen ejercicio que quienes se suscriben a este paradigma fueran capaces de responder a estas interrogantes.

No obstante existe un cuerpo general, como base común que permite dar una definición de cómo el paradigma concibe a la persona. Así el constructivismo

se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Carretero, 2009:22).

Con esta postura surge una contundente oposición al paradigma dominante (el conductismo) que concibe el aprendizaje de las personas como mero resultado de estímulos y respuestas, es decir, como simple reacción a su ambiente. Como bien se sabe el experimento con el perro pavloviano ayudó a sentar sus bases de allí que las críticas comenzaron señalando que el ser humano y los animales no podían ser estudiados con las mismas categorías o conceptos.

Los paradigmas surgen por la necesidad de explicar algo y no son ni universales ni inmutables. En específico, los paradigmas en psicología se interesan por entender cómo es que el sujeto adquiere conocimiento o cómo es que aprende. En ese sentido, el constructivismo significó un distanciamiento con otras posturas debido a que defendía que el conocimiento que una persona adquiere no es una fiel copia o reflejo de la realidad, sino más bien es una construcción que él hace utilizando herramientas (esquemas) de actuación de sus experiencias pasadas (Carretero,2009). Dentro de este marco adquiere sentido la lectura constructivista que se puede hacer en el pensamiento de Dewey y Jauss señalado en el primer párrafo de este apartado.

Como ya se indicó, dentro del constructivismo existen diferentes matices o enfoques que priorizan ciertos aspectos en el proceso de adquisición del conocimiento. Entre ellos están la

postura psicogenética piagetiana (Jean Piaget), constructivismo cognitivo (con Bruner como uno de sus representantes) y el constructivismo social o sociocultural (con Vygotsky). Esto no quiere decir que sólo existan tres tipos de constructivismo sino que representan los más difundidos pues se podría decir que cada autor realiza algún cambio a la postura anterior. A continuación se abordará el enfoque sociocultural.

La razón de ahondar en la visión sociocultural radica en que Vygotsky hace hincapié en el aspecto social o contextual para explicar la adquisición de conocimiento. No es que los demás autores de los tres enfoques mencionados se hayan olvidado de este aspecto sino que ellos priorizaron fue más bien lo que ocurría en el interior del sujeto, es decir, elementos de carácter endógeno. Así mismo, Vygotsky tampoco olvidó este último aspecto, únicamente puso en el centro de atención las interacciones con los otros.

Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo soviético que desarrolló su obra en un contexto histórico-político singular pues le tocó vivir la época posrevolucionaria del fervor socialista. Como profesor impartió cursos de literatura y psicología. El contenido de sus textos abordaban preocupaciones educativas en torno al aprendizaje de los niños y los niños “retrasados” y en general trató asuntos del desarrollo y la función de los procesos psicológicos superiores como el lenguaje y el razonamiento.

Tal vez uno de los conceptos más conocidos de este autor soviético sea el del Zona de Desarrollo Próximo que hace referencia al camino que existe entre un individuo que puede resolver por sí mismo un problema y la situación en la cual necesita de un guía con mayor experiencia para lograrlo (Vygotsky,2000:133). Así, esta idea puso en la mesa de debate la importancia de las demás personas (profesores, padres, amigos, etc.) en la construcción de conocimiento debido a que el aprendizaje no únicamente es un acto individual sino y sobre todo un acto social o colectivo. Además de reconocer la potencialidad de ser humano (su zona de desarrollo potencial), creer en que puede alcanzar la madurez plena.

Mario Carretero indica que existen investigaciones que dan cuenta de la importancia de los otros en el aprendizaje: “se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros [utilizando]

las discusiones [y] el poder de la argumentación” (Carretero,2009:30). Las ideas constructivistas han sido acogidas en algunos sistemas educativos pero también han sido procuradas en ámbitos de educación no formal como los museos. En estos últimos espacios, el cambio vino dado en la llamada visita guiada, donde una persona especialista en el tema brinda una cátedra a un grupo de personas inexpertas, a una visita mediada donde se pretende que los visitantes conversen y aporten sus propios conocimientos siendo el mediador únicamente el facilitador del diálogo reflexivo. Ambos tipos de recorrido en un museo (el guiado y el mediado) serán discutidos en el capítulo 4 pues cada uno responde a objetivos de visita diferente pero igualmente válidos.

De esta manera Vygotsky también daba relevancia a las experiencias anteriores, es decir, las que se han acumulado a lo largo de la vida:

El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. [...] Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. (Vygotsky, 2001:13).

El ser humano no es un ente pasivo que recibe lo que el ambiente le da o, en otros términos, cuando se da una visita al museo, el visitante no recibe linealmente lo que el guía le dice sino que en un grupo de, por ejemplo, quince personas, cada uno realizará una construcción diferente de lo que se presenta debido a que las experiencias o marcos de referencia son diversos. La adopción de esta visión también responde al cambio que existió en los museos donde se giró la mirada al visitante y comprendiendo que éste no es ignorante como en un principio de la historia de estas instituciones se creía.

Son muchas las aportaciones que el constructivismo puede hacer al museo y ciertamente representa el paradigma con mayor aliento en estos ámbitos pues se pretende formar a un público con pensamiento crítico. Sin embargo, no se debe caer en dogmatismo o predicar en una práctica vacía sin entender las implicaciones que supone adoptar tal posicionamiento. En este apartado se recuperan ideas centrales del constructivismo y de su enfoque socio-histórico que parecen relevante para hablar de la mediación en museos.

## 6 Reuven Feuerstein.- Experiencia de Aprendizaje Mediado

Por último, una postura que es interesante mencionar es la del psicólogo y educador judío Reuven Feuerstein (1921-2014) que se inserta dentro de la línea constructivista. Tuvo como maestro a Piaget y siguió de cerca las ideas de Vygotsky principalmente. Al igual que éste, Feuerstein desarrolló un pensamiento un tanto optimista basado en la idea de que la herencia no nos determina del todo y que el ser humano se puede transformar. El concepto que se verá repetido continuamente en la revisión de los trabajos de este pensador judío y que es pilar fundamental para la comprensión de su teoría es el de modificabilidad; el ser humano puede y necesita ser modificado.

La modificación de la que se habla refiere a la inteligencia/pensamiento teniendo como hilo conductor tres preguntas: *“What is the significance of thinking as a decisive factor in determining the human beings’s behavior [?...], Is it possible to modify thinking? [...], How do we do it?”* (Feuerstein, 2010:XVII). Estos cuestionamientos son los que Feuerstein trata de dar respuesta en sus escritos. Como se aprecia, le da un papel importante a la parte práctica, por ello, desarrolló programas donde sus ideas han sido ejecutadas en diversos países del mundo.

Los sujetos en los que se enfocó Reuven Feuerstein en sus obras fueron las personas que se les dificulta aprender como son los niños con “deficiencia mental” por ejemplo aquellos con síndrome de Down, por tanto se le conoce a este pensador por dedicar gran parte de su trabajo a la educación especial. Sin embargo, también trabajó con niños y adolescentes sobrevivientes de los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial a los que llamó como personas de privación sociocultural (Orrú, 2003). El mismo Feuerstein reconoció que ambos grupos representaban un gran reto para ser modificados pero no por ello se debía renunciar y caer en fatalismos.

Es importante aclarar que las ideas de Feuerstein también han sido aplicadas en instituciones con alumnos “normales”, es decir, que no sufren ningún tipo de daño cognitivo de nacimiento o que no han vivido situaciones traumáticas. No se ha encontrado nada acerca de la adaptación de sus ideas al espacio del museo por ello se pretende en este apartado explicar algunos vínculos coherentes que servirán para comprender la mediación en estos espacios culturales.

La teoría fue denominada como Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE) y encierra una serie de principios que versan sobre la posibilidad de modificación del organismo, en otras palabras, se cree fervientemente que el ser humano está abierto al cambio. Este cambio altera el desarrollo de la persona, es decir, tiene un impacto a largo plazo por ello se concibe como estructural así como también es importante destacar el énfasis que se pone en el proceso y no en el producto de cómo es que la persona llega a una respuesta (Prieto, 1992). Para lograr tal modificabilidad es necesario intervenir, de esta manera Feuerstein introduce el concepto de mediación:

[La TMCE] es el producto de una serie de experiencias de aprendizajes mediados específicos. En este conjunto de experiencias de aprendizaje mediado, el mediador (padres, maestros, tutores, etc.) desempeña un papel fundamental en la trasmisión, selección y organización de los estímulos (Prieto, 1992:26-27).

La idea de mediador/mediación no es algo original, siempre hemos estado rodeados de ellos y el ejemplo más claro es la madre quien actúa como mediadora intuitiva para explicar el mundo a sus hijos. No obstante, la mediación a la que se hace referencia en la TMCE es diferente, no es intuitiva sino intencional.

Para hablar de ello Feuerstein lo denomina Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en el cual sitúa un elemento extra al esquema de cómo el sujeto aprende, es decir, coloca el factor humano (agente) en medio de la relación entre el individuo y el mundo. Esta interacción con el agente es crucial pues tiene un objetivo claro antes de entrar a “escena” y de esta manera selecciona y organiza los estímulos del ambiente. Otros conceptos que se incluyen dentro de la TMCE son el de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y el Programa de Enriquecimiento Instrumental los cuales no serán abordados en este trabajo debido a que la EAM tiene mayor repercusión en el ámbito de los museos.

De esta forma, en los museos (y en específico en las áreas educativas) se cree en el poder de transformar al visitante por medio de las actividades que se planifican. Se tiene esperanza en la modificabilidad de las personas y en general se pretende que los visitantes no salgan exactamente igual de como entraron. Tal vez esto podría parecer utópico y es que la educación es una empresa optimista por definición.

Así, los museos no sólo se deben preocupar por cuestiones cuantitativas por ejemplo cuántas personas los visitaron en el año sino y sobre todo por asuntos cualitativos: ¿cómo interactúan los visitantes con la exposición?, ¿cómo interactúan entre ellos dentro del museo? ¿cómo repercute lo que aprenden allí en su vida cotidiana? Como ya se ha venido reiterando, una de las actividades dentro del museo es la mediación que pretende “engancha” al visitante por medio de conversaciones con un objetivo claro. En ese sentido el mediador actúa como agente que conoce perfectamente el contenido del museo y por ello puede seleccionar ciertos elementos de información para detonar las conversaciones y/o el debate en salas. De esta forma el mediador puede enriquecer de una manera diferente la visita al museo pues ofrece estímulos que no se encuentran a simple vista en la exposición.

A grandes rasgos la Experiencia de Aprendizaje Mediado propuesto por Feuerstein puede explicar lo que sucede en las salas de un museo. Ahora se enlistarán las características de la EAM según éste pensador judío pero aplicado a museos.<sup>3</sup>

- 1) Intencionalidad y reciprocidad.- El mediador en museos no puede ser una persona improvisada, debe fijar claramente una meta y/objetivo concreto para cada visita. Los visitantes responderán de cierta forma a esta interacción que es visible: un ejemplo sería el lenguaje corporal del mediador.
  
- 2) Trascendencia.- El contenido de una exposición puede ser el punto de partida para hacer muchas otras conexiones con otras disciplinas o con temas de la vida en general. El mediador debe ayudar al visitante a realizar esas conexiones: ¿cómo el tema de esta exposición se relacionan con tu experiencia cotidiana?
  
- 3) Significado.- Un mediador tiene la capacidad de interesar al visitante en alguna exposición por medio de la palabra (“enamorarlo”, “seducirlo”). Se sirve de utilizar las experiencias pasadas de los visitantes con lo nuevo que van a conocer.

---

<sup>3</sup> Las características de la Experiencia de Aprendizaje Mediado según Reuven Feuerstein fueron retomadas de Orrú, 2003.

4) Competencia.- Como se explicó párrafos arriba, la TMCE se centra en los procesos y no en los resultados. Por tanto, un mediador de museos debe construir una atmósfera de confianza con los visitantes recompensando con algún comentario positivo a sus participaciones aunque no siempre sean las correctas. Esta construcción de autoconfianza da la sensación de éxito.

5) Regulación y control de la conducta.- El mediador invitará a los visitantes a tomarse tiempo para reflexionar sobre alguna cuestión y no contestar impulsivamente. Analizar y comprender son algunos de los objetivos de las áreas educativas que muchas veces no se consigue de inmediato o en la primera visita.

6) Participación.- Este punto refiere a la socialización de las personas cuando se aprende (aprendizaje cooperativo). En un grupo que visita el museo se puede generar sentimientos de empatía y respeto por opiniones diversas. Así mismo, la posición del mediador no será la del experto o sabio sino la de una persona más que participa para que todos puedan construir el conocimiento.

7) Individualización.- Se debe comprender que los visitantes generales no son una masa homogénea sino que cada persona que entra a un museo es un universo; son seres únicos y por ende, no se puede esperar que todos aprendan de la misma forma. En los museos se han creado grupos de visitas específicos para preescolares, personas de la tercera edad, jóvenes universitarios, etc. sin olvidar que dentro de estos mismos grupos pueden existir grandes diferencias.

Estas siete características tratadas por Feuerstein son complementarias y pueden ayudar como pautas a seguir con los visitantes a museos. Si bien no se ha encontrado nada de sus ideas adaptadas a estas instituciones culturales, este autor proporcionó un ejemplo interesante en su libro *Beyond smarter: medited learning and the brain`s capacity for change* (2010) situado en un museo de ciencias en Estados Unidos para hablar de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. El museo al que hace referencia es el Exploratorium en San Francisco conocido por ser pionero en la categoría de los museos interactivos a nivel mundial.

La situación que plantea en el Exploratorium museum es la siguiente: Alan es un niño que corre en una de las salas del museo evidentemente excitado por todo lo que hay a su alrededor. Se detiene un instante a apretar botones y vuelve a correr para realizar la misma acción en otra instalación. Su madre intenta explicarle los fenómenos científicos que suceden tras apretar ese botón pero Alan está más interesado en crear esos eventos que en entenderlos. Su interacción con la exposición es puramente física-sensorial. A este tipo de interacción Feuerstein la denomina *Experiencia de Aprendizaje Directo* y hace hincapié en que muchos padres de familia, y también educadores, esperan que únicamente con esta experiencia el niño aprenda los principios detrás de cada experimento científico que el museo expone.

Por el otro lado, está el caso de William quien recorrió la misma sala del museo que Alan también en compañía de su madre. Sin embargo, su experiencia fue totalmente diferente. Su ruta estaba bien organizada y se detenían únicamente en las instalaciones que capturaban su atención. La madre de William explicaba las instrucciones de cada experimento, animaba a su hijo a comprender lo que sucedía, sugería posibles respuestas y le proporcionaba pistas sobre lo que ya habían visto en la exposición. En esta situación, la madre actuó como mediadora entre los múltiples botones para apretar y su hijo, así le proporcionó una *Experiencia de Aprendizaje Mediado*. Su madre tenía una intención (que su hijo comprendiera los fenómenos científicos) aunque un tanto improvisado (Feuerstein, 2010).

Según Feuerstein la diferencia entre estas dos experiencias radica en la naturaleza de su interacción con la exposición. Dicha naturaleza se podría catalogar como la calidad de experiencias suscitadas. Aquí se constata la necesidad de un mediador en museos debido a que las exposiciones no hablan por sí solas. Este mediador, formado especialmente para ello, enriquece la visita al museo tornando la experiencia en un acontecimiento satisfactorio.

Se puso el ejemplo de un museo de ciencias interactivo en Estados Unidos (tómese el caso también del museo Universum en la Ciudad de México) pero también aplica para museos de toda tipología. Así, se estima pertinente la adaptación de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural para hablar de la mediación en museos.

# Metodologías o estrategias de mediación con arte

Si se piensa en el arte como un ejercicio de comunicación entre un artista y su público, y no como una expresión unidireccional de verdades esenciales, entonces el énfasis sobre esa comunicación se convierte en una responsabilidad compartida entre el artista, el curador, el educador y el público (Sadurni, 2014:43).

## 1 Concepto de mediación en museos

Lo mencionado hasta ahora en los dos capítulos anteriores gira en torno a cuestiones teóricas. Se hizo referencia a una serie de autores, tanto del siglo XX como del XXI, que hablan sobre las experiencias de las personas con su entorno, específicamente algunos acotaron sus reflexiones al ámbito del museo y las obras de arte (pinturas, libros, etc.) mientras que otros abordaron cuestiones del aprendizaje constructivista aplicado a la educación. Sin embargo, ninguno de los pensadores revisados utilizó la palabra mediación de forma explícita para hacer referencia a las interacciones ocurridas en las salas de museo.

Así, se cree que la mediación no es una práctica novedosa en estos espacios debido a que el contenido de la misma se ha venido desarrollando (y continuará haciéndolo) desde décadas atrás y lo únicamente nuevo es el nombre que se le da a esa práctica, es decir, mediación:

A pesar de que el término *mediación* y el sustantivo *mediador* son considerados denominaciones relativamente nuevas para los públicos de los espacios culturales en nuestro país, su investigación, construcción y desarrollo han sido promovidos principalmente por pensadores y pedagogos, y se han realizado a lo largo de casi dos siglos (PAE, 2013:45).

Los museos han retomado las ideas de estos pensadores como es el caso de Dewey cuyas nociones sobre estética son referentes básicos para hablar sobre educación en museos. En algunos otros casos las ideas han sido adaptadas como en el constructivismo, que en una primera instancia de aplicación se pensó para el ámbito de la educación formal.

Aún no se encuentra en la literatura sobre educación en museos la Teoría de la mediación en museos o alguna otra teoría por el estilo y es que no existe. En este momento la mediación es alimentada teóricamente por ideas que ya han sido escritas, unas más apegadas al espacio museístico que otras pero que han servido de sustento.

Con esto, se considera que el concepto de mediación está siendo construido sobre todo por la práctica pues de hecho en todo campo de conocimiento ésta tiene cierta influencia para elaborar la teoría. Y el caso de la mediación en museos no es diferente pues es un campo de conocimiento joven, casi virgen. Por tal motivo no es de sorprender la ausencia de libros, revistas o demás publicaciones que traten el tema de la mediación en museos de manera autónoma, es decir, con teorías y/o fundamentos propios. Aunado a eso, es preciso señalar la escasa información en nuestro país sobre mediación y la falta de sistematización de experiencias en museos mexicanos. Lo anterior ocasiona que dicho campo de conocimiento no se pueda consolidar ni se profesionalice.

Por ello, resulta complicado hablar de la mediación en museos desde la teoría así como también proveer un concepto rígido pues está en construcción. No obstante, aún cuando los conceptos parezcan acabados siempre se están reconfigurando, es decir, se modifican con las prácticas. Tal es el caso mismo del concepto de museo y que, como se vio en el capítulo 1 de este trabajo, se sigue reflexionando en torno a él aunque ya exista una definición oficial al respecto.

En este capítulo se centra la atención en la práctica de la mediación en museos y otros ámbitos como el escolar. Se transita de una reflexión teórica hecha en los primeros apartados

a una revisión de las propuestas que se han realizado en el museo o en torno al tema de la educación y el arte. Así, se contemplan algunas metodologías o estrategias que han sido implementadas con los públicos que asisten a estos recintos o con los alumnos dentro de un sistema escolarizado. El desarrollo de estas propuestas responde no solo a la necesidad de captar a más visitantes sino también de generar experiencias valiosas que hagan que regresen pues los organigramas de los museos se están modificando de estructuras verticales donde el director del museo está a la cabeza hacia estructuras más flexibles y verticales en las cuales se encuentre el visitante al centro de toda actividad.

Si bien aún no se tiene un concepto consolidado sobre mediación en museos sí parece importante brindar aproximaciones al respecto para poner en claro a qué se está refiriendo cuando se habla de mediación. De esta forma a inicios del capítulo 2 se introdujo al concepto y se brindó una definición por parte de la Plataforma de Arte y Educación (PAE), propuesta nacida en Casa del Lago de Chapultepec. Así mismo es importante traer a colación otra concepción que ve a la mediación como:

[...] intervenciones llevadas a cabo en el contexto museal, destinadas a establecer puentes entre lo que está expuesto (ver) y el significado que dichos objetos y sitios pueden revestir (saber). La mediación procura hacer compartir entre los visitantes las experiencias vividas en el momento de sociabilidad de la visita, así como el surgimiento de referencias comunes. Se trata de una estrategia de comunicación de carácter educativo [...] (Desvallées y Mairesse, 2010: 47).

Se presenta interesante la metáfora utilizada en esta definición al concebir a la mediación como la construcción de puentes entre dos mundos, el del visitante y el de la obra de arte. Así mismo, la concepción del PAE acerca de la mediación como herramienta del educador, aquí se utiliza la palabra estrategia que nos remite inmediatamente a un escenario práctico.

Con esto, al hablar de mediación se refiere al proceso de comunicación que tiene lugar en las salas de los museos donde un mediador tiene el objetivo claro de establecer un diálogo recíproco con los visitantes a partir de la temática propuesta en la exposición. En este proceso dialógico se pretende desarrollar pensamiento crítico, reflexiones y preguntas que inviten a los visitantes a regresar a las salas de museos a seguir explorando nuevas perspectivas y temas.

Esta y las anteriores definiciones sobre mediación son provisionales pues como ya se aclaró, el concepto puede ser ampliado y/o modificado con la práctica que cada museo realiza teniendo en consideración su tipo de colección.

Aunado a eso, y como también ya se ha venido refiriendo en este trabajo, la mediación en museos que se mencionó se acota a museos de arte debido a que se cuenta con experiencia directa en ese terreno. No obstante, dentro de esta categoría coexisten una gran cantidad de museos tan solo en la Ciudad de México. De esta forma la red de museos del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) tiene museos de arte virreinal, moderno y contemporáneo. Pero también existen museos con colecciones de arte privados o mixtos con ciertos tipos de patrimonios. Así, el universo de museos de arte es enorme y no se podría hablar de la mediación de forma categórica o común a todos los espacios artísticos.

Sin embargo, el museo al ser reconocido como un espacio de educación no formal donde se fomenta el descubrimiento y la participación de los visitantes ha encontrado en el diálogo una herramienta fundamental para lograr dichos objetivos. Así, un común denominador es la aproximación dialógica para involucrar a las personas con los objetos que el museo exhibe independientemente de su tipo de colección. Y, desde esta perspectiva, el caso de los museos de arte revisten posibilidades más ricas en relación al diálogo debido a las múltiples interpretaciones sobre el arte y que no existe una sola verdad o realidades más estables como podría ser el caso del museo de ciencias.

Por ello se aborda el tema de la mediación en el museo de arte con estas consideraciones. Si bien se reconoce el amplio abanico de museos de arte, existen también ciertos hilos conductores que atraviesan las prácticas educativas que se realizan en ellos. Uno de esos hilos conductores es el diálogo que ocupa un lugar central en las metodologías y/o estrategias que a continuación se analizarán.

## 2 Estrategias de Pensamiento Visual - Visual Thinking Strategies - (VTS)

Esta primera estrategia que se propone para analizar y que se vincula al proceso de mediación es utilizada en museos de arte y salones de clases alrededor del mundo pero principalmente en Estados Unidos su país de origen. Ha sido bien acogida en dichos espacios por los resultados que los mismos participantes manifiestan y se ha vuelto popular entre los educadores de áreas afines al arte.

Visual Thinking Strategies (VTS), conocidas en español como Estrategias de Pensamiento Visual, como su nombre lo indica ofrecen tanto a los educadores como a los alumnos un método (herramientas o estrategias) para mediar entre las personas y las obras de arte y así transitar del museo transmisor de contenidos de una forma vertical a un espacio de creación y colaboración del conocimiento.

El origen de este método se encuentra en las investigaciones de la psicóloga cognitiva Abigail Housen quien en 1970 propuso la Teoría del Desarrollo Estético. Sus interrogantes fueron las siguientes: *“How do people experience art? What goes on in their minds as they stand in front of a paintings? [...] I wanted to know what aesthetic skills are developed in looking at a work of art.”* (Housen, 2007,1). Su estudio fue de carácter longitudinal donde realizó aproximadamente cuatro mil entrevistas y observaciones. De esta forma, junto con su colega Karin DeSantis, encontró que las personas interpretan ciertas obras de arte con patrones predecibles, es decir, la forma en la que procesan el arte puede agruparse en características y tipo de observaciones que hacen al respecto. Dichas observaciones van evolucionando empezando de un nivel básico meramente descriptivo a uno de reflexión y análisis.

Así, Abigail desarrolló cinco etapas: 1) narrativa, 2) constructiva, 3) clasificador, 4) interpretativa y 5) re-creativa<sup>4</sup>. Cabe mencionar que Abigail Housen no define rangos de edad para cada etapa como en el caso de los estadios de Piaget, lo cual invita a pensar que una persona adulta

---

<sup>4</sup> Para mayor información sobre cada una de las cinco etapas propuestas por Abigail Housen en su Teoría del Desarrollo Estético se recomienda consultar la página web de VTS: <http://www.vtshome.org/research/aesthetic-development>

sin ninguna experiencia previa o referentes de arte podría encontrarse en la etapa narrativa mientras que algunos niños se podrían situar en una etapa de mayor evolución gracias a su constante exposición a espacios artísticos.

Del otro lado de la historia de VTS está Philip Yenawine, educador estadounidense, quien en los años 80's era responsable de educación del Museum of Modern Art (MoMA) en Nueva York. Entre los intereses de Philip estaba conocer el tipo de públicos que visitaban aquel museo y en 1988 conoce a Abigail Housen. A partir de ese año empezaron a trabajar sobre los resultados de su investigación acerca de la Teoría del Desarrollo Estético y diseñaron un método para posibilitar discusiones sobre arte entre grupos escolares que visitaran el museo (López y Kivatinetz, 2006).

De esta forma se sitúa el origen de este método en uno de los museos más importantes de arte moderno en el mundo, el MoMa, y en específico en la mente de dos personas, Philip Yenawine y Abigail Housen, quienes concretaron y sistematizaron una serie de ideas provenientes de una profunda investigación. Esto último es digno de resaltar ya que refleja que VTS no son propuestas improvisadas, no obstante se han reconocido sus limitaciones y/o desventajas, mismas que se analizarán más adelante. Pero primero se hablará sobre el método de VTS en el museo de arte y en que consiste específicamente.

En realidad este método es sencillo, se fundamenta en tres preguntas que el educador o mediador debe realizar a su grupo cuando se encuentran frente a una obra de arte. Estas son: ¿Qué está sucediendo en esta imagen?, ¿qué ves que te hace pensar o decir eso? y ¿qué más puedes encontrar? Estas preguntas son la base que sostiene toda la conversación y se deben realizar en ese orden. Algunas de las herramientas que se aconsejan para el educador que esté utilizando la metodología VTS son realizar paráfrasis de los comentarios, señalar la parte de la obra que esté siendo comentada por el espectador y realizar conexiones entre comentarios similares del grupo (VTS, 2016).

Es importante señalar que VTS está pensado para espectadores principiantes, es decir, aquellos que se están iniciando en la observación de arte. Específicamente, fue diseñado para aquellas personas situadas en la etapa 1 y 2 de la Teoría de Desarrollo Estético, esto es, para

la etapa narrativa y constructiva. La primera etapa se caracteriza porque el individuo hace observaciones concretas y simples así como también gusta de contar historias acerca de lo que observa, mientras que en la etapa dos se utilizan principalmente los marcos de referencia de la “realidad” para que tenga sentido lo que se ve.

Desde la primera pregunta que presenta este método (¿qué está sucediendo en esta imagen?) se reduce de manera significativa el campo de opciones de objetos artísticos a ser comentados. Se excluyen automáticamente otras formas de expresión artística más actuales como los performances, las instalaciones, el video-arte, etc. Así, se habla exclusivamente de pinturas pero no de cualquier tipo. No podrían incluirse pinturas de, por ejemplo, Kazimir Malévich o de Kandinsky debido a que son un tipo de arte geométrico, abstracto o, hasta cierto punto, ambiguo. Aunado a eso, tampoco son susceptibles de comentar naturalezas muertas ya que no invita a que la persona indague más allá, también se deben evitar temas religiosos, de sexualidad o políticos porque pueden trastocar los valores del espectador (Yenawine, 2001).

Con estas particularidades en VTS se considera que existe un tipo de arte más adecuado que otro para cierto tipo de observadores:

Si nuestro deseo es que los principiantes establezcan una relación sólida con el arte, deberíamos pensar en el tipo de arte más adecuado para iniciarlos a la materia [...] Por este motivo, las imágenes representarán personas, acciones, sensaciones, lugares y emociones que reconozcan e identifiquen con facilidad. [Esta selección de imágenes] se realizará entonces en función de que el significado de la obra sea más o menos accesible. (Yenawine, 2001:1).

Estas restricciones nacen de la base misma del método, es decir, sus tres preguntas claves que no invitan a realizar una lectura más profunda de la imagen pues otro aspecto de suma relevancia en VTS es que el educador no puede dar información contextual (ej. artista, periodo, estilos, etc.) que muchas veces es crucial para interpretar lo que se observa así como también no debe corregir datos imprecisos que surjan en los comentarios de las personas.

La censura de temas y estilos no permite la generación de conflictos dentro de las salas, es decir, impiden “sacudir” al visitante con lo desconocido y por lo tanto se le presentan únicamente

situaciones familiares o cómodas. Se considera que esto se debe a la rigidez de las tres preguntas en las cuales se basa VTS y que solo permite un abordaje superficial y formal de las obras de arte sin llegar realmente a desarrollar un pensamiento crítico. Aunado a eso, es preciso señalar que esas tres preguntas se aplican para todos los grupos de visitantes (dentro de la etapa 1 y 2) cuando las situaciones son muy diferentes aún entre personas con características similares.

El uso de las preguntas parece ser una práctica generalizada en algunos museos, con el afán del educador de transitar entre una cátedra sobre arte y una interacción participativa. Sin embargo, muchas veces las preguntas no tienen un objetivo claro, son un pretexto para llegar al mensaje final que el museo quiere transmitir o “suelen reflejar los intereses, la agenda y las prioridades del instructor que las realiza, no la curiosidad de los visitantes” (Burnham y Kai-kee, 2010:101). En Estrategias de Pensamiento Visual se adhieren a sus tres preguntas bases y no se interesan por las otras preguntas, las que hacen los visitantes y que representan las necesidades específicas de cada grupo que ingresa al museo.

El mismo Philip Yenawine manifiesta que los visitantes deben descubrir (eso sí, por sí solos) los significados pretendidos por el artista para que la imagen no sea malinterpretada y que no se vayan con impresiones falsas (Yenawine, 2001) como si el arte tuviera una única interpretación y por tanto las interpretaciones individuales de los visitantes fueran erróneas.

Con estas anotaciones es que VTS han sido criticadas y se concluye que este método está disfrazado con un traje innovador pero que su verdadera piel es conservadora: “la diferencia esencial entre un método de estas características y la educación museística transmisora es su forma pero no el fondo, ya que se sigue partiendo de unos contenidos fijos que los participantes deben aprender” (López y Kivatinetz, 2006:218).

Por otro lado, es de reconocer que este método invita a las personas a hablar sobre lo que observan y es que uno de sus objetivos es mejorar las habilidades del lenguaje, aprender a estructurar las ideas en voz alta proporcionando evidencias visuales de ello (señalando con el dedo algún detalle de la pintura) y por tanto incrementar la expresión oral. Con esto se fomenta el aprender a escuchar y respetar las visiones de otras personas en el grupo. Se pretende que estas habilidades sean extrapoladas a distintas áreas no solo académicas sino en la vida cotidiana. Por tanto se

podría concluir que si bien el método tiene ciertas desventajas puede ser implementado como primer contacto con el arte con grupos específicos realizando para ello un sondeo o detección de necesidades previo a comenzar la visita y en el desarrollo de la misma teniendo una postura flexible según la dinámica del grupo, es decir, no aferrarse a la implementación de únicamente las tres preguntas bases que estipulan las VTS.

Hablar sobre Visual Thinking Strategies como una metodología de mediación se presenta relevante para conocer sus fundamentos, ventajas y desventajas ya que es ampliamente difundido en diversos museos de arte a nivel mundial, muchas veces implementado solo por moda sin reflexionar en él. Realizar un ejercicio reflexivo en torno a esta metodología incluiría cuestionar si las VTS son mediación o se quedan simplemente en un ejercicio de democracia aparente como se apuntaba párrafos más arriba debido a la debilidad en fomentar un pensamiento crítico. Al mismo tiempo se reconoce que es una digna propuesta de sistematización de ideas siempre y cuando no sean aplicadas como un dogma que se tenga que seguir al pie de la letra.

### **3 Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA). La vaca independiente**

A partir de la creación de las Visual Thinking Strategies, actualmente con más de 20 años de trayectoria, surgió en México una propuesta que retoma elementos importantes de este método. Por medio de la organización cultural La vaca independiente (en homenaje al nombre de una obra del caricaturista mexicano Abel Quezada) y de su fundadora Claudia Madrazo se originó la metodología DIA siglas para denominar al Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte.

Claudia Madrazo es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Iberoamericana y tiene una maestría en Museología y semiología de objetos culturales. A lo largo de su vida ha participado en diversas ONG`s siempre interesada por el desarrollo humano; una de sus pasiones es la cultura maya lo cual la llevó a fundar en 2012 una alianza de organizaciones para realizar proyectos de preservación de su patrimonio tangible e intangible.

En 1992 crea La vaca independiente (LVI) que busca “integrar el arte a la vida cotidiana como vehículo para el desarrollo humano integral” (LVI,2016) y también se edita su primer libro *Frida Kahlo: la cámara seducida*. Dos años después, en 1994, surge la metodología DIA que consiste en la discusión de una obra de arte en un ambiente de participación colectiva y respeto con el objetivo de brindar a los participantes una experiencia diferente en donde sus habilidades comunicativas (expresión oral principalmente) y valores (como la tolerancia) se vean desarrolladas.

Esta metodología fue implementada en primera instancia en la educación formal, de esta manera de 2003 a 2008 existieron convenios entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y La vaca independiente para implementar el programa en la educación básica (primaria). El acuerdo entre estas dos instancias cesó por cambios en el gabinete del ejecutivo y en la titularidad de la SEP (Gutiérrez y Lino,2010). Sin embargo, también ha sido implementada en espacios de educación no formal, como centros de desarrollo comunitario y en los Centros de Atención Múltiple (CAM) con población de Síndrome de Down. Es preciso recalcar que la metodología DIA se basa en elementos importantes de las VTS, pero que hasta el momento no se ha reportado aplicación específicamente en museos.

Ahora bien, ¿en qué consiste la metodología DIA? Esta es definida como una clase participativa/grupal que desarrolla diálogos con los participantes a través de la observación de obras de arte visual. Si bien no se encuentra de manera accesible la descripción específica de la metodología DIA, se infiere por fragmentos de videos subidos a Internet que utilizan las tres preguntas base que en Visual Thinking Strategies: ¿Qué está sucediendo en esta imagen?, ¿qué ves que te hace pensar/decir eso? y ¿qué más puedes encontrar?

En ese sentido no se encuentra una propuesta realmente innovadora u original en la construcción de puentes entre las personas y el arte. La metodología DIA hace hincapié en el desarrollo humano y este elemento le da un marco diferente con respecto a VTS pues lo concibe dentro de un contexto latinoamericano donde las desigualdades son sumamente marcadas. Así, se pretende que la calidad de vida y bienestar de las personas aumente por medio del arte.

De esta manera se interesan por crear comunidad entre maestros, alumnos, padres de familia, líderes en la toma de decisiones políticas, etc., a través de cursos, talleres y charlas de

sensibilización. Particularmente se preocupan por la formación de maestros mediadores de arte (conocido como *Formación DIA*) que busca su transformación, de un “papel de simple expositor a un papel de constructor de ambientes de aprendizaje y de facilitador de procesos” (DIA, s/f). Con este alto objetivo se creó el Proyecto DIA en Normales (2010-2012) con siete estados participantes (Baja California, San Luis Potosí, Nuevo León, Campeche, Estado de México, Veracruz y Yucatán) para incidir de manera temprana y oficial en la formación de maestros DIA.

Así, la metodología DIA se desarrolla como un clase semanal de 50 minutos en los salones de algunas escuelas primarias públicas. Se reporta que a lo largo de 18 años se han “formado a más de 30,000 maestros y beneficiado a más de 500,000 alumnos llevando así los valores de la escucha y la reflexión a salones de clases en todo México” (LVI, 2016).

Si bien la metodología DIA no ha sido implementada como tal en el museo de arte, da pauta para conocer algunas experiencias de aplicación en otros ámbitos principalmente de educación formal con público mexicano y a partir de esto poder proponer proyectos para ámbitos de educación no formal como son los museos.

#### **4 Piensa en Arte, Colección Patricia Phelps de Cisneros**

En 2006 surge otra propuesta de mediación del arte nacida en Venezuela y vinculada a uno de los hombres más acaudalados de ese país: Gustavo Cisneros, empresario internacional con negocios principalmente en el ramo de las telecomunicaciones y las bienes raíces. Como muchos otros empresarios sus actividades en filantropía son numerosas, entre ellas se encuentra ser benefactor del Museum of Modern Art (MoMa) de Nueva York.

Junto con su esposa, Patricia Phelps de Cisneros, fundaron en 1970 la Fundación Cisneros con sede en Caracas y Nueva York. Patricia es coleccionista de arte y miembro del Consejo del MoMa, siempre ha estado interesada en la educación y las artes (Colección Cisneros, 2016) por tal motivo a través de la Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC) y en conjunto con

la asociación Acción Arte (AA) de Costa Rica implementaron la metodología Piensa en Arte que reconoce su fundamento en Visual Thinking Strategies.

La asociación Acción Arte aplicó dicha metodología en la educación formal, de esta manera en el 2007 se institucionalizó dentro del programa de la asignatura de Español en las escuelas públicas y privadas de Costa Rica ya que desarrollaron valiosas habilidades comunicativas entre los estudiantes (AA, 2016). Piensa en Arte ha sido implementado en otros países latinoamericanos como Argentina, República Dominicana, El Salvador y México. También llegó a Estados Unidos por medio de una colaboración entre la CPPC y la Universidad de Wheaton Illinois donde surgió la publicación de una guía del educador *“Educator’s Guide. The art of looking, thinking, interpreting and learning!”* (Murawski y De la Garza, 2016). Desafortunadamente este material no se encuentra disponible en línea.

Al igual que lo revisado hasta ahora, Piensa en Arte parte de conversaciones amenas creadas por el maestro-mediador a partir de las observaciones de obras de arte. Un pilar inicial y fundamental de esta propuesta es la problematización del arte a través de lo que denominan ejercicios/diálogos que pretenden presentar al arte como una herramienta para dar solución a una interrogante que, desde inicios de la humanidad, las personas han utilizado para expresar sus búsquedas y hallazgos. Así:

Los artistas plásticos son hombres que han abordado la exploración del mundo a través del desarrollo de un determinado lenguaje. Sus obras son a la vez, el interrogante y la respuesta que han encontrado a los problemas que se han planteado. [...] ‘¿Es posible capturar la luz?’, preguntaban los impresionistas [...] ‘¿Se puede ver a un mismo tiempo desde distintos puntos de vista?’, plantearon los cubistas [...]. (Spravkin, 1996:250).

Las soluciones a estas interrogantes no vinieron de inmediato y tampoco fueron las únicas respuestas (en el caso del impresionismo la fotografía vino a revolucionar el mundo del arte). Se pretende que este camino recorrido por los artistas sea descubierto por los observadores no de manera literal sino de acuerdo a sus propias percepciones. Aquí se está hablando del proceso de recreación del objeto del que habló Dewey en *Arte como experiencia*.

En esta metodología, a diferencia de las VTS, el repertorio de preguntas y la selección de obras de arte es amplio, además de que la información contextual sí tiene cabida y se reflexiona sobre el proceso de diálogo llevado a cabo al final de la sesión. Estos elementos que lo caracterizan lo hacen una propuesta mucho más interesante y útil ya que si bien surge a partir de la propuesta originada en Estados Unidos, Piensa en Arte adapta la metodología a las necesidades de cada grupo así como también enfatiza las obras de artistas locales.

En Piensa en Arte “[...] no se trata de que las y los estudiantes tengan respuestas correctas o incorrectas, sino que tengan respuestas argumentadas, que jueguen un rol activo para generar significados y que fundamenten sus puntos de vista con evidencias visuales” (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2014:129). Este elemento ha estado presente en las propuestas anteriormente comentadas pues se utiliza el arte como medio para desarrollar otras habilidades teniendo en consideración que en esta disciplina no hay verdades únicas; el arte es subjetivo y tiene múltiples posibilidades interpretativas.

Sin embargo, eso no significa que todo vale pues como se señaló en la última cita, se busca que las personas argumenten razonadamente más no que inventen. Por ello el repertorio de preguntas utilizadas es mayor. Así, existen cinco categorías de cuestionamientos que se recomienda utilizar con los grupos que observen una obra de arte: 1) preguntas clave, 2) preguntas que buscan evidencia visual, 3) preguntas que profundizan, 4) preguntas que invitan al intercambio entre los estudiantes y 5) preguntas posteriores al suministro de información contextual. Dentro de cada categoría se encuentran diversas posibilidades de preguntas.

Las tres primeras categorías no difieren en gran magnitud de las realizadas en las VTS, son únicamente variaciones de sus tres preguntas base. La diferencia estriba en el uso del lenguaje, es decir, el tipo de palabras/verbos que se emplean para realizar la pregunta. Ejemplo de ello es el lenguaje hipotético al cuestionar a las personas de la siguiente forma: ¿qué piensas que *podría* estar pasando en esta imagen?

Donde se encuentra una diferencia marcada con respecto a las VTS es en la incorporación de las dos últimas categorías de preguntas. Las que invitan al intercambio entre los miembros del grupo tienen el objetivo claro de incentivar la curiosidad por conocer la opinión del compañero

y es igualmente válida que la del maestro o mediador. Mientras que las preguntas posteriores al suministro de información contextual pretenden avivar el diálogo: “[...]Se proporciona información contextual sobre una obra de arte no como un fin en sí misma, sino como apoyo al diálogo. [...] Se debe presentar para ayudar a construir significado, y no como el fin de la experiencia dialógica” (González, 2011:33). Así se estimula los canales de indagación y se posibilita mayor contacto entre el espectador y la obra de arte ocasionando que dicha experiencia se enriquezca.

Al finalizar, el mediador hace conciente el proceso de indagación llevado a cabo por medio de otra serie de preguntas que invitan a reflexionar sobre la experiencia que se acaba de tener con el objetivo de poner en claro que este método se puede utilizar para otras áreas del conocimiento, no solo el arte.

En ninguna parte de la metodología se especifica el tipo de arte más adecuado para trabajar como sí lo definen las VTS. A través de algunos documentos disponibles en línea donde se esquematiza Piensa en Arte aparecen ejemplos de artistas abstractos como el de Manuel de la Cruz González y Joaquín Torres García, ambos artistas latinoamericanos. Así, se puede pensar que gracias a la información contextual se posibilita abordar cualquier tipo de arte siempre y cuando el mediador utilice dicha información para incentivar la curiosidad y el diálogo y no se convierta en una cátedra sobre arte.

## **5 Proyecto Cero (Project Zero), Universidad de Harvard**

Se podría afirmar que esta propuesta es una de las más ambiciosas en el ámbito de la educación y el arte. Surgida en el año de 1967 en Boston Estados Unidos, se sitúa en contemporaneidad con la Teoría del Desarrollo Estético propuesto por Abigail Housen que dio origen a VTS. De hecho, esta última metodología fue evaluada por el equipo de Proyecto Cero.

Proyecto Cero (PC) representa a un grupo de investigadores de diferentes disciplinas reunidos en la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard iniciado por Nelson Goodman (1906-1998),

filósofo y catedrático de aquella universidad para “explorar cómo los niños y los adultos aprenden en y a través del arte”. (Tishman,2010:2). El origen del nombre es curioso debido a que proviene de la falta de desarrollo teórico en el campo de la educación en las artes, es decir, la información sobre aquel tópico a finales de los años sesentas era nula, cero (zero, en inglés).

Así, al igual que el llamado “paciente cero” o “zona cero” que refiere a la primera persona o lugar donde se desata alguna enfermedad, el Proyecto Cero surgió como un germen o brote de preguntas que como todo filósofo Goodman no podía dejar sin respuesta. Entre algunas de las interrogantes se encontraban: ¿qué aprendizaje será más relevante en la vida de las personas el día de mañana? y ¿cómo se muestran el pensamiento y la comprensión? (PC, 2016). El enfoque en las artes se debió, como ya se mencionó, a la falta de información sobre el aprendizaje del arte así como también el interés en prestar atención a una área educativa poco valorada en aquella época, las artes y humanidades:

Durante más de 30 años, las matemáticas y las ciencias han recibido mucha atención y financiación para el trabajo de la investigación y el desarrollo en educación. El Proyecto Cero es uno de los pocos grupos de investigación y desarrollo que se han centrado en las artes y las humanidades. Nos seguimos preocupando por estas áreas a pesar de haber ampliado nuestra búsqueda para incluir las matemáticas y las ciencias (Gardner y Perkins, s/f:3).

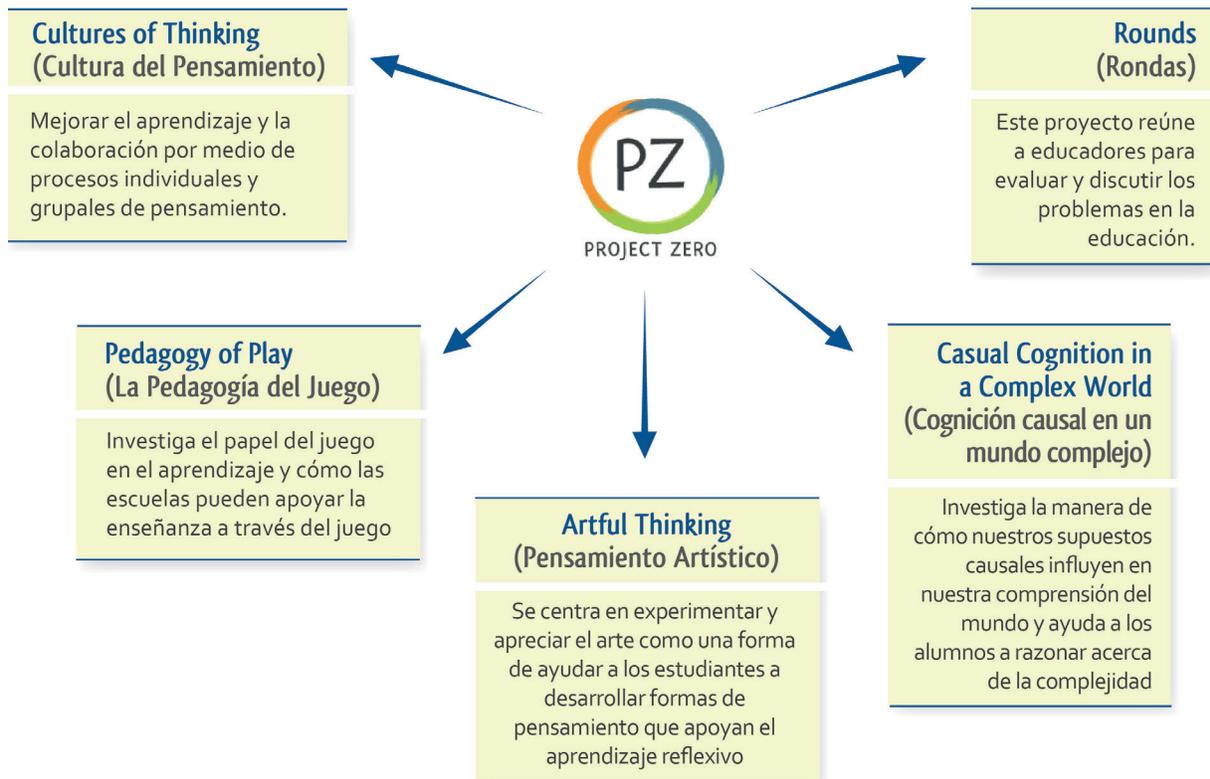
Como se ve, con el tiempo los intereses del grupo fueron ampliándose así como también sus colaboradores. De esta forma están involucradas personas de la talla de Howard Gardner (1943) conocido por su Teoría de las Inteligencias Múltiples y a David Perkins co-fundador de la World Wide, una iniciativa de aprendizaje a distancia para los profesionales en educación (Fundación telefónica, 2015). Ambos personajes fueron codirectores del Proyecto Cero por más de veinte años y hoy en día son miembros del comité directivo. Actualmente, el director del Proyecto es Daniel Gray Wilson quien se desempeña como investigador principal y catedrático de la Escuela de Educación de Harvard.

Al inicio se afirmaba que esta propuesta representa una de las más ambiciosas. Las razones estriban en que es un proyecto educativo con casi 50 años de trayectoria ininterrumpido e incluye a más de 100 personas entre directores de proyectos, investigadores, asistentes, especialistas y

estudiantes quienes publican artículos, reportes y libros de acceso libre en su página de Internet para difundir sus resultados. Sin embargo, no se quedan en la mera teoría sino que la práctica también significa un área importante dentro del Proyecto pues reconocen que las ideas no fluyen únicamente de la teoría a la práctica.

Así, Proyecto Cero en este momento no representa un solo proyecto como en sus inicios, sino que a través del tiempo se ha convertido en una gran matriz que alberga más de 20 proyectos cuyo objetivo es incidir en la realidad, es decir, retroalimentar teoría y práctica. Como se mencionó, sus intereses tampoco se centran únicamente en el arte, pues han investigado y puesto en marcha proyectos en otras áreas del conocimiento como los retos éticos en la era digital.

A continuación se muestran algunos ejemplos de los proyectos que se originan dentro del Proyecto Cero:



**Esquema 3.** Proyecto Cero

Fuente: Elaboración propia a partir del sitio web oficial de Proyecto Cero, <http://www.pz.harvard.edu/>

Se profundizará en específico en Artful Thinking porque es uno de los proyectos que utiliza el arte para desarrollar habilidades de pensamiento en las personas.

- Artful Thinking

Este proyecto está a cargo de las investigadoras Shari Tishman y Jessica Ross. Surgió en 2003 producto de una colaboración entre las escuelas públicas de la ciudad de Traverse (Michigan) y el Proyecto Cero. Por tanto, está vinculado con el currículum escolar pues se pretende que por medio del arte los estudiantes profundicen de una forma diferente en los temas que ven en clase y al mismo tiempo desarrollen habilidades de pensamiento que les sirvan a lo largo de su vida.

La propuesta de Artful Thinking (AT) se basa en tres conceptos claves que guían el desarrollo de la metodología, estos son: 1) Disposiciones de pensamiento (Thinking dispositions), 2) Pensamiento visible (Thinking visible) y 3) Rutinas de pensamiento (Thinking routines). El primero de ellos hace referencia a las predilecciones o tendencias que una persona tiene al enfrentarse a un problema; podría hablarse de una cuestión actitudinal que sin lugar a dudas influye en el aprendizaje. Así por ejemplo se habla de personas curiosas, escépticas, etc., quienes resolverán situaciones que se les presenten de manera diferente.

El segundo concepto, Pensamiento visible, se utiliza para referir el proceso de razonamiento que tienen las personas para llegar a una solución pues en casi todos los casos únicamente se les muestra los productos finales como por ejemplo las grandes conclusiones sobre un tema, una pintura o una novela. Así, literalmente se hace visible dicho proceso por medio de representaciones observables de sus ideas (reflexiones en post-its, gráficas, dibujos, etc.) para documentar el proceso. Por ende, no se privilegian las respuestas correctas sino que se prioriza involucrar a los estudiantes en los procesos para llegar a una solución (Tishman y Palmer, 2005).

Por último, las Rutinas de pensamiento, son secuencias estructuradas que pretenden construir un hábito para las personas al practicarlas todos los días. En específico, se refieren a preguntas y/o ejercicios que habitúen a las personas a llevar a cabo un pensamiento reflexivo en el salón de clases (Tishman y Palmer, 2006). Así como son rutina ciertas acciones y/o actitudes en la

escuela como pasar lista a los estudiantes, se pretende que enseñar a pensar de cierta forma se convierta en un hábito tanto para el maestro como para los estudiantes.

Estos tres conceptos claves no se ven de forma aislada, interactúan entre sí para sostener la metodología que utiliza el arte por ser una herramienta que permite reflexiones profundas y múltiples interpretaciones o visiones.

En esta metodología son seis las Disposiciones de pensamiento que se utilizan. Para explicarlo, se hace una metáfora con la paleta de colores que un pintor tiene para realizar su obra. De esta forma, cada color en la paleta representa una disposición de pensamiento (Artful Thinking Palette). Estas son: razonamiento (Reasoning), hacer preguntas e investigar (Questioning & investigating), observar y describir (Observing & describing), comparar y hacer conexiones (Comparing & connecting), encontrar la complejidad (Finding Complexity) y explorar puntos de vista (Exploring Viewpoints) (AT, 2016). Cada una de estas Disposiciones de pensamiento, que funcionan como categoría, contiene una serie de preguntas o ejercicios (ej. lluvia de ideas) que la fomentan; estas son las denominadas Rutinas de pensamiento.

Se recomienda que el maestro elija una o dos Disposiciones de pensamiento que desee implementar con sus alumnos y la practiquen diariamente a partir de la observación-discusión de obras de arte.

Artful Thinking es una metodología que no ha sido implementada en museos, sin embargo podría significar una herramienta importante para los mediadores de aquellas instituciones porque hace conciente su quehacer diario, es decir, ayudaría a clarificar el o los objetivos que quieran lograr con cada grupo de visitantes. ¿Qué disposición de pensamiento quiero que las personas practiquen en esta visita al museo?, ¿quiero que vean y describan?, ¿que encuentren conexiones con otros temas que ya conocen?, etc. De acuerdo con las disposiciones de pensamiento que se elijan se pondrán en práctica las rutinas que describe la metodología.

Se sabe que a diferencia del sistema de educación formal, donde se tiene a un grupo más o menos estable y con características similares, en un museo los visitantes son heterogéneos y cambiantes. Muchos de ellos experimentarán por primera vez su visita a un museo y esa experiencia marcará

su percepción sobre ellos. Por esto, resulta complicado hablar de Rutinas de pensamiento cuando tienes a un grupo de visitantes solo por un par de horas a diferencia de la escuela donde se puede poner en práctica la metodología de manera constante. No obstante, esto no impide experimentar con la propuesta de Rutinas de pensamiento porque si se genera un ambiente participativo, de reflexión y diálogo y esto resulta en una experiencia grata para el visitante, éste regresará pues relacionará al museo como un lugar donde se toman en cuentas sus ideas y donde se puede expresar libremente.

Estas cuatro metodologías reunidas pretenden mostrar un panorama de lo que se está realizando en relación al arte y la educación, no representan las únicas ni las mejores prácticas sino que se incluyeron por ser las más documentadas, sistematizadas y de acceso libre para poder realizar una análisis sobre ellas. Como se vio, las VTS son la propuesta que realiza un planteamiento específicamente tanto para los museos de arte como para la educación formal. Las otras propuestas se enmarcan mayormente en los salones de clases pero no excluyen del todo su aplicación en otros ámbitos. De manera que esto, más que un obstáculo se muestra como una oportunidad por la posibilidad de experimentar nuevas formas de vincular al público con el arte en los museos a partir de las propuestas revisadas.

Estas metodologías presentadas de forma independiente no son del todo distintas. Se hallan ciertos rasgos comunes, entre los que destacan el fomento del diálogo a partir de la formulación de preguntas. Si bien, no se tiene un concepto homogéneo sobre lo que es la mediación en museos de arte lo que sí queda claro es la importancia del diálogo en las salas, es decir, la aproximación dialógica de las personas con lo que observan. Para ello, se ha pensado que las preguntas son la mejor manera de propiciar ese diálogo.

Así, VTS formula sus tres preguntas base a partir de las cuales La vaca independiente realiza su propuesta DIA. Piensa en Arte se muestra más flexible al incorporar un rango mayor de cuestionamientos, mientras que en Artful Thinking además de preguntas concibe una serie de ejercicios incorporados en sus Rutinas de Pensamiento. Con esto, las preguntas ocupan un lugar central en el desarrollo de las metodologías lo cual responde al cambio de paradigma donde se pretende que el público asuma un rol activo en su vista al museo.

Pero, ¿serán las preguntas la única forma de que las personas asuman un rol activo en el museo, de iniciar un diálogo o conversación con ellas? Las preguntas, ¿son lo que definen a la mediación en el museo de arte? Lo que parece indudable es que la visita a un museo en compañía de otros ya sea familia, amigos, compañeros, etc., y/o con un guía o mediador miembro del equipo del museo marca una experiencia totalmente diferente a si se realiza en solitario. De esta manera, la interacción social con otros, el entablar un diálogo o una conversación sobre lo que se observa ayuda a ser concientes de nuestro entorno como por ejemplo en notar detalles, comentarios, objetos, etc., que antes hubieran pasado inadvertidos.

Al llegar al museo puede resultar abrumador que con lo primero que se reciba al visitante sea con preguntas, cuestionándolo sobre todo lo que ve y de esta forma haciéndolo sentir amenazado como si estuviera en un interrogatorio o en un examen. A diferencia de las propuestas revisadas, Burnham y Elliott consideran que las preguntas no son necesarias para entablar un diálogo y mucho menos para establecer un fuerte vínculo entre los visitantes y el arte. Pues estas preguntas son hechas con antelación y nunca surgen de la curiosidad de la persona por tanto no son preguntas auténticas:

No comenzamos haciendo preguntas. Comenzamos y continuamos el diálogo basados en la percepción y los pensamientos del espectador, [ellos] comparten sus ideas y respuestas a la obra, en una dinámica que tiene el potencial de conformar una comprensión todavía mayor. Las preguntas no son necesarias (Burnham y Kai-Kee, 2010 :114, 116).

A ojos de estos dos autores existiría una utilización excesiva o hasta innecesaria de las preguntas en las metodologías comentadas. Y es que es de reconocer que se requiere una amplia experiencia para saber identificar y manejar las percepciones y pensamientos del espectador entablando con esto una conversación que no recaiga en la mera utilización de preguntas viciadas que guían una respuesta predeterminada.

No se rechazan del todo las preguntas sino que se priorizan las que surjan de las mismas personas pues uno de los pilares del pensamiento crítico y la mediación es nuestra capacidad de cuestionar y dudar sobre la realidad y sobre nosotros mismos. En ese sentido, se piensa que la utilización de preguntas tanto en el ámbito escolar como en el museo, respondió a

la influencia del método socrático en la enseñanza. Ese método conocido como mayéutica fue empleado por Sócrates para llegar a conocer la verdad debido a que consideraba que la única vía para llegar a esta era poner en duda nuestras creencias. Para ello, ayudaba a sus interlocutores a aclarar sus propias ideas por medio de una serie de preguntas donde él mismo manifestaba su ignorancia sobre el tema:

Sócrates ayuda a sus interlocutores a iluminar y expresar verdades que él no les ha formado ni puesto en la mente, sino que se han madurado en su interior y sólo hay que volverlas explícitas y evidentes. Un hombre solo no lo podría conseguir: para ver claro en nuestra alma es necesario espejarse en otra alma, es decir, para llegar a la formulación de la verdad se necesita el *diálogo*. (Abbagnano y Visalberghi, 2008:65-66).

Como se sabe, este filósofo griego no dejó testimonio escrito sobre su pensamiento así que esta forma de enseñar (a base de cuestionamientos) ha sido transmitida principalmente por la obra de Platón. A partir de estos testimonios también se ha criticado al método mayéutico argumentando que Sócrates guiaba la conversación a terrenos donde ya no había salida y donde se tenía que admitir el error inicial.

En museos, resultaría complicado aplicar dicho método de la forma como lo hacía Sócrates debido a que las preguntas y las respuestas requieren de un proceso dinámico pues se trata de refutar ideas para lo cual se necesita un amplio bagaje sobre el tema a dialogar. Sin embargo, se pueden retomar ideas generales que son importantes para los educadores y visitantes de museos, estas son: invitar a las personas a poner en duda o en tela de juicio lo que saben, se les ha dicho, han leído, escuchado, etc., y valorar el diálogo o la conversación con las otras personas como un mecanismo para enriquecer la propia visión del mundo.

Como se vio, las cuatro metodologías revisadas, enfatizan una serie de habilidades para vincular a las personas con el arte. Un común denominador a todas ellas es el énfasis que realizan en la habilidad comunicativa, es decir, fomentar la capacidad para estructurar oralmente las ideas sobre lo que se observa. Así, las propuestas revisadas se ajustan a un enfoque de educación por competencias, donde precisamente la competencia comunicativa que refiere a la capacidad de “estructurar y expresar los pensamientos propios y escuchar a los demás” (Eurycide,2002:33),

representa una competencia clave o básica al pretender que pueda ser transferible a otros contextos. También podemos identificar la competencia de resolución de problemas y la competencia social o interpersonal.

Más allá de todos los debates y polémicas que el tema de las competencias suscita a nivel mundial por ser una propuesta aún joven, algunos expertos en el tema como Ángel Díaz Barriga señalan que las raíces de este enfoque están en su oposición contundente al enciclopedismo en la educación y en ese sentido no representa algo tan innovador en apariencia.

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas. (Díaz,2005:33).

Al parecer, las metodologías revisadas apuntan más a ese segundo escenario y reflejan la transición del educador de museos como sabio/erudito quien impartía una cátedra del tema en cuestión e interesado únicamente en transmitir una serie de contenidos a un grupo de visitantes inexpertos, a un esquema donde se reconoce cada vez más la importancia de los conocimientos previos en la construcción de un nuevo aprendizaje y el papel protagonista del espectador. Así, se pretende que los visitantes no solo conozcan el contenido del museo o de la exposición temporal sino que desarrollen habilidades para acercarse a cualquier tipo de contenidos fuera y dentro del museo.

Dicho objetivo es sumamente valioso y por ende difícil de alcanzar. Se cree que las metodologías revisadas pretenden ser una respuesta para desarrollar habilidades de pensamiento (en especial la habilidad comunicativa) aplicable en cualquier disciplina e incluso en la vida cotidiana. Se enfatiza el enseñar a indagar y a pensar mostrando que éstos son un proceso que puede ser fomentado por medio de la práctica y que el arte representa una herramienta ideal para iniciar y poner en marcha dichas habilidades.

De esta forma, las metodologías exploradas, como su nombre lo indica son un método o camino que sugieren para alcanzar estos objetivos. Como se revisó, la formulación de preguntas constituyen lo medular de estas propuestas y de alguna forma esquematizan los pasos que se deben seguir para poner a dialogar al visitante con el arte. Sin dejar de reconocer el loable esfuerzo de cada una de estas metodologías diseñadas, también se mencionó sus desventajas en el aspecto de representar peligros más que beneficios al ser adoptadas ciegamente.

¿En qué sentido puede ser peligroso? Ser tentados a encontrar una metodología y aplicarla en los museos siguiendo fielmente sus propuestas sin detenerse a reflexionar sobre su contexto de origen y su viabilidad en otros escenarios como por ejemplo en distintos países o incluso museos. La aplicación dogmática de estas propuestas que han nacido en espacios específicos también corren el riesgo de ser tomadas como recetas de cocina que proveen de reglas a seguir para trabajar con los visitantes de museos olvidando precisamente que se interactúa con seres humanos y situaciones impredecibles. No se puede tener control absoluto del desarrollo de una visita guiada o mediada, pues por poner un ejemplo no todos los grupos de visitantes reaccionan de la misma manera a la formulación de preguntas.

Se reconoce que el papel de las preguntas en la mediación es importante más no imprescindible pues existen ciertos cuestionamientos que pueden detonar la curiosidad, el debate o invitar a reflexiones más profundas si se sabe cómo y cuándo formularlos. Pero para ello no existe receta ni guía pues se sabrá hasta el momento del encuentro del mediador con el grupo de visitantes qué pregunta realizar dependiendo de una serie de factores como sus conocimientos previos y nivel de escolaridad. Así, se pone en evidencia cierto grado de incertidumbre en la labor del educador de museos lo cual muchas veces genera angustia, sensación que se va desvaneciendo conforme el mediador adquiere experiencia.

Lo que sí es fundamental es conocer diversas propuestas que se han implementado en museos o que han abordado el tema de la educación y el arte en otros contextos para así adaptarlas a casos específicos o tomar de ellas ciertos elementos valiosos y en última instancia construir, documentar y compartir nuestras propias metodologías de mediación. Así, se apuesta por una visión flexible de estas metodologías y por la construcción de modelos eclécticos que no pierdan su coherencia.

Se identifica a Visual Thinking Strategies, Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, Piensa en Arte y Artful Thinking como metodologías de mediación en el sentido de que tratan de construir puentes entre los espectadores y el arte priorizando el desarrollo de habilidades comunicativas transferibles a otras áreas fuera de lo artístico y del museo. Por último, es importante resaltar que ninguna de estas propuestas se enmarca o nace dentro de algún museo mexicano presentando un panorama de desconocimiento de lo que se está haciendo en relación a la mediación en museos de arte no solo en la Ciudad de México sino también en todo el país.

# El educador de museos y la mediación

[...] He luchado para que la figura del educador de museos cuente con todas las prerrogativas que se merece, entre ellas la legitimidad académica, el reconocimiento social, la formación adecuada y una definición precisa de su rol profesional (Juanola, 2009:257).

## 1 El educador de museos: Profesión emergente

Actualmente, la figura del educador de museos no se encuentra consolidada aún. Se considera que la principal razón es la falta de reconocimiento de las áreas educativas dentro de la misma institución museística, es decir, el escaso interés sobre el tema educativo en algunos museos. Aunado a esto, se puede señalar también la insuficiente oferta académica para la formación y profesionalización sobre temáticas vinculadas a educación y museos en nuestro país.

El primer punto resulta ser paradójico debido a que, como se ha venido afirmando a lo largo de este trabajo, existe consenso sobre la relevancia de la dimensión educativa del museo en la formación de los visitantes pero no todas las instituciones parecen entender al fenómeno educativo de la misma manera al igual que el trabajo de los educadores en él. De esta forma, en algunos museos se perciben a los educadores como meros repetidores y transmisores del discurso de los curadores o artistas, subestimando y haciendo invisible su labor (López y Alcaide, 2010). Esto se manifiesta en la jerarquía de las diversas áreas o departamentos que conforman a la institución, teniendo generalmente en la cabeza de la estructura vertical a curaduría o investigación y hasta el final todo aquello relacionado a lo educativo; último eslabón cuya única misión es diseñar talleres y traducir el mensaje al destinatario final: los visitantes.

Sin embargo, dicho panorama se está modificando gracias a una mentalidad que concibe el trabajo en museo no de forma lineal y en eslabones separados sino como una tarea colaborativa en donde todos pueden tomar decisiones importantes en el proceso de elaboración de una exposición. Esa mentalidad está entrando a los museos por la incorporación de jóvenes pertenecientes a la Nueva Generación o la generación del Internet según Maite Álvarez (2009) colaboradora del Museo J. Paul Getty de Los Ángeles, quien expresa lo siguiente:

Intenten imaginar el impacto que este grupo va a causar con sus valores, convicciones y su manera de trabajar colectivamente, en la producción del conocimiento intelectual, a través de la naturaleza de sus propios puntos de vista, basados en el trabajo en equipo, la colaboración, la inclusión, la tolerancia y la diversidad. El conocimiento que se produzca será interdisciplinar o el resultado de un conjunto de diferentes puntos de vista (Álvarez, 2009:207).

Desde esta perspectiva, el trabajo en solitario de las distintas áreas de un museo no sería igual de fructífero que el realizado por medio de un equipo que dialoga entre sí presentando de esta manera una exposición mucho más integrada donde los públicos encontrarían una amplia gama de visiones y no solo el conocimiento autoritario de un grupo de expertos.

Cabe resaltar que esta visión corresponde a un museo de Estados Unidos. En nuestro país la lucha por el reconocimiento de las áreas educativas de los museos ha sido constante, por poner un ejemplo, desde los años ochentas el Museo Nacional de San Carlos, el Museo Nacional de Arte y el Museo Nacional de Antropología recalcaron su preocupación educativa por medio del desarrollo de distintos programas y capacitación a su personal (Sadurni, 2014).

Este enfoque al que alude Maite Álvarez también responde a la llamada curaduría educativa que “concierna a la inclusión de la perspectiva educativa en los grupos de desarrollo de exhibiciones” (Alderoqui y Pedersoli, 2011:58), es decir, la incorporación de personas conscientes de los distintos públicos que el museo recibe. Se identifica a estos actores como los educadores de museos preocupados por hacer de las personas el centro de interés en los equipos de trabajo dedicados a planear principalmente exhibiciones.

La curaduría educativa, también llamada curaduría pedagógica, tuvo especial relevancia en la sexta Bienal del Mercosur<sup>5</sup> al ser la primera edición en donde existió una verdadera preocupación por las demandas y el diálogo con la comunidad antes, durante y después de la muestra (Hoff, 2011). A partir de aquella edición, la figura del curador pedagógico ha adquirido mayor fuerza dentro de la Bienal y es parteaguas en el trabajo educativo no sólo en encuentros artísticos internacionales sino también en museos.

Estas nuevas formas de trabajo están definiendo a los museos del siglo XXI caracterizados por equipos multidisciplinares y colaborativos donde la meta final es mejorar la experiencia del visitante. En ese sentido, una línea de trabajo un tanto radical para algunos son las exposiciones por prototipo pues se considera que éstas no son estáticas ni finales una vez inauguradas sino que es importante, al igual que la participación amalgamada de todas las áreas del museo, la opinión de los mismos visitantes en el desarrollo previo de la exhibición, esto es, dedicar tiempo a una exploración anticipada de sus intereses.

Crear por prototipos significa exposiciones abiertas, participantes y cambiantes a lo largo de su periodo de vida. Involucrar desde el origen las opiniones del público sobre el tema, invitarlos a escoger la mejor cédula para algún objeto, experimentar nuevas ideas de exhibición (no lineales ni en secuencia), e incorporar asuntos controversiales que les parezcan relevantes (McLean, 2015). Sin lugar a dudas, este enfoque genera resistencias por parte de directores, curadores, museógrafos y otros por considerar que es una forma caótica de trabajar y también por sentir vulneradas sus áreas de competencia profesional o simplemente por sentir invadido su terreno de poder.

El educador de museo está al corriente de estas innovadoras formas de proceder y sabe colaborar con equipos multidisciplinares, no obstante, esto conduce a una pregunta central: ¿cómo debería ser la formación de los educadores de museos?

Generalmente su formación se reduce a un interés personal de compromiso con su labor, es decir, son autodidactas en aspectos específicos como mediación y educación. Inconscientemente crean una comunidad de aprendizaje con otros colegas que realizan funciones similares en

---

<sup>5</sup> Muestra internacional de arte contemporáneo realizada en la ciudad brasileña de Porto Alegre cuya primera edición se celebró en 1997.

distintos museos y juntos comparten textos, investigaciones, experiencias, etc., que podrían adaptar a sus casos específicos. También van “cazando” eventos relacionados con educación y museos como conferencias en donde sacian su sed de conocimiento y reflexión acerca del tema con otras personas igualmente interesadas.

Recientemente las instituciones de educación superior ofrecen algún tipo de formación al respecto y en la mayoría de los casos solo de manera de especialización (posgrados, cursos, seminarios, entre otros). Cabe resaltar que dicha oferta se concentra en instituciones extranjeras. Como ejemplos se podría mencionar los siguientes casos: Master de Educación en los museos y estudios de visitantes de la Universidad de Leicester (Inglaterra), Master en Museos, Comunicación y Educación de la Universidad de Zaragoza, Experto educador en museos por la Universidad a Distancia de Madrid, Master en Educación en museos realizado conjuntamente por la Universidad de Alcalá y el Museo de arte Thyssen-Bornemisza, Curso virtual Comunicación y Educación en Museos de la Universidad de Granada y Master en Educación y Museos de la Universidad de Murcia, ésta últimas opciones en España.

En nuestro país se destacan algunas opciones como: la maestría en Museología de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM) que contempla a la Comunicación Educativa como un campo de conocimiento; este posgrado también organiza el Seminario Permanente de Museología en América Latina realizado anualmente cuya temática en el 2014 fue la “Comunicación y educación en museos y sitios patrimoniales”, el Seminario de Investigación Museológica (SIM) organizado por la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM llevado a cabo mensualmente con intereses en educación y museos, el Seminario “El museo de arte y su función educativa: trayectorias y retos” llevado a cabo por la Secretaría de Cultura a través del Centro de la Imagen cuya primera edición se llevó a cabo del 11 de abril al 31 de octubre de 2016 y por último el “Seminario de los Lunes” que ofrece la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones a través del Programa de Comunicación Educativa del INAH que se realiza el último lunes de cada mes en diferentes sedes.

Estos casos mencionados son algunas propuestas para reflexionar la práctica de la educación en museos y de alguna manera hacen palpable la necesidad de contar con espacios para la formación de los educadores de museos contribuyendo así a la paulatina construcción de la

profesión. Así mismo responde a la creencia de que los educadores que trabajan en aquellas áreas se forman únicamente con la práctica y por tal motivo cualquier persona puede serlo pues basta solo su experiencia de trabajo sin la necesidad de adentrarse en cuestiones intelectuales o de reflexión sobre su práctica.

También es cierto que actualmente las profesiones se está redefiniendo volcando su atención a las zonas indeterminadas de la práctica (zonas poco definidas) cuyas soluciones no están escritas en ningún libro y que requieren que el profesional sepa trabajar en situaciones de incertidumbre y conflicto (Schön, 1992). En todas las profesiones existen aquellas zonas indeterminadas pero en algunas más que en otras ese factor resulta ser crucial. Tal es el caso de los educadores de museos que enfrentan grandes retos en su práctica diaria que no están estipulados en ningún manual y no existe una única respuesta correcta sino que el panorama se caracteriza por una variedad de respuestas posibles.

El educador de museos experimenta nuevas formas de acercarse al público pues su labor no es la mera transmisión de conocimientos legítimos, sabe negociar con las distintas áreas del museo al hacer más accesible la colección a un público no familiarizado y sobre todo arriesga nuevas formas de comunicarse con los visitantes, considerando los fracasos como oportunidades para modificar su práctica. En definitiva, el educador de museos “se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el experto cuyo comportamiento está modelado” (Schön, 1992:44) y reflexiona sobre sus acciones convirtiéndose de esta forma en un *profesional reflexivo*.

De esta manera, se considera que la práctica es necesaria pero no suficiente para la formación de educadores de museos. Sin embargo, aún no se cuenta con un modelo consolidado de formación y como se apuntaba al inicio, una de las razones estriba en la falta de reconocimiento de su labor.

Por otro lado, es importante señalar al mismo museo como centro de formación de sus propios educadores. Esto más que ser una opción para el museo se convierte en una obligación y responsabilidad con el público al que sirve ya que debe brindar a sus educadores una permanente actualización pues “un museo no sólo debe tener profesionales competentes. Debe hacerlos” (Varela, 2013), pero ¿cuál es la situación real de los museos en nuestro país? ¿se

ofrece a las personas que trabajan en áreas educativas una formación actualizada y continua sobre educación en museos, mediación, teorías del aprendizaje, etc.? ¿y qué sucede con los prestadores de servicio social o voluntarios que regularmente tiene una corta estancia en los museos? ¿se invierte tiempo en ellos?

Con esto se puede concluir preliminarmente que para la formación de educadores es importante tanto teoría como práctica pero que actualmente se menosprecia a la primera parte al considerar a la profesión como algo meramente técnico. También se considera fundamental incorporar y aprender de las visiones, opiniones y comentarios de los propios visitantes para enriquecer y hacer más accesible todos los programas educativos del museo. Con esto, se identifica a los educadores de museos como mediadores al ser uno de sus principales objetivos la creación de puentes comunicantes entre el museo (sus exposiciones y demás oferta) y las personas.

## **2 Mediación.- Los mediadores en el museo**

Se señaló someramente algunas de las funciones del educador en los equipos de trabajo multidisciplinares que con mayor frecuencia requieren los museos. De esta manera, se concibe su labor en dos vertientes: el trabajo de “oficina” y el trabajo con el público. Se presentan de manera separadas únicamente con fines de análisis debido a que están íntimamente ligadas aunque en algunos museos sí se organiza el trabajo de esa manera<sup>6</sup>.

Dentro de la primera, el trabajo de “oficina”, refiere a la presencia que tienen los educadores en los equipos colaborativos de los museos, es decir, su participación y relevancia en la toma de decisiones en los distintos proyectos que desarrolla la institución y que se identifica como curaduría educativa. Por el otro lado, el trabajo con el público, es concebido como la actividad que tiene el educador cara a cara con los visitantes, esto es, el contacto con las personas reales

---

<sup>6</sup> Se considera que una división así de tajante y sin comunicación alguna entre personas que se dedican al trabajo de “oficina” y las que trabajan directamente con el público resulta infructífero debido a que se planean actividades sin conocer las necesidades de los visitantes, sin observar sus comportamientos y escuchar sus comentarios (sin un conocimiento directo de lo que ocurre en las salas), en fin, sin retroalimentación de ida y vuelta entre ambos equipos.

(los visitantes) a través de las visitas mediadas y que sirve, entre otras cosas, para retroalimentar o nutrir su trabajo de “oficina”. En ambos casos los educadores realizan un trabajo de mediación ya sea dentro de los equipos de trabajo en museos o directamente con el público.

En este apartado se profundizará en la segunda vertiente del trabajo de los educadores de museos: su labor con el público en las visitas mediadas. Así, los mediadores que son los educadores de museos establecen una comunicación directa con el público para el cual trabaja diariamente todo el museo, de allí la importancia de ese proceso comunicativo que tiene lugar en las salas y que generalmente tiene una duración breve.

La visita mediada queda caracterizada como una comunicación cara a cara de forma bidireccional y equitativa con el objetivo de fomentar en las personas su curiosidad, reflexiones, pensamiento crítico, entre otras cuestiones. Es cierto que lograr esto se convierte en un gran desafío. Así:

La tarea de los educadores debe estar más orientada a formular preguntas que a ofrecer respuestas y a dismantlar las verdades absolutas, potenciando las numerosas lecturas que se pueden establecer entre los objetos y los visitantes a través del diálogo y el intercambio de realidades [...] Los educadores deben ser capaces de dotar a los visitantes de instrumentos para cuestionar la comprensión, el significado y la voz de los mensajes expositivos (Juanola y Colmer, 2005:36-37).

Las metodologías que se revisaron en el capítulo anterior apuntan hacia esta concepción del educador de museos no como el proveedor de la información sino como el detonante para la apertura del diálogo entre los visitantes. Sin embargo, aún falta para consolidarse como metodologías que ayuden a cuestionar realmente los significados oficiales de los objetos artísticos o hasta del mismo museo.

En entrevista con Pamela Meraz Taboada<sup>7</sup>, colaboradora en Exhibiscopio<sup>8</sup> y con una amplia experiencia de trabajo en museos, señala que la mediación es una conversación donde se

---

<sup>7</sup> Entrevista realizada en Ciudad de México el 23 de noviembre de 2015.

<sup>8</sup> “ [...]Empresa conformada por profesionales de la comunicación y del diseño, dedicada a la conceptualización, planeación, diseño y producción de museos, centros de interpretación, centros de ciencias y parques temáticos” consultado en línea: <<http://www.exhibiscopio.com/>>, accesado el 15/04/2016.

permite un análisis a profundidad sobre la exposición tomando en cuenta los referentes de los visitantes y donde el mediador no se posiciona como figura autoritaria sino más bien como alguien que tiene un contexto más amplio por el hecho de trabajar en el museo.

Así mismo, Meraz Taboada, relata un experiencia que da cuenta del papel de la mediación en exposiciones con un fuerte contenido ideológico y político. El caso fue la exposición “Visión Panorámica de México 200 años la Patria en Construcción” realizada en Palacio Nacional por motivo del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana.

Los mediadores para atender al público en aquella exposición estaban preparados con la información oficial brindada por la misma institución y accesible en sitios Webs. No obstante, la función de un mediador es invitar al público a cuestionarse sobre aquellas versiones oficiales que son narradas desde los Libros de Texto Gratuitos e incitar a reflexionar sobre el por qué de los sucesos en lugar de dar las razones por las cuales ocurrió de esa manera. Esta situación es ideal, y se reconoce que no siempre se puede lograr con todos los grupos de visitantes además de que tampoco se puede ir en contra del propio discurso de la institución todo el tiempo.

Aquí se presenta una situación problemática, se abre la puerta a terrenos de conflicto e incertidumbre como lo denomina Schön. El mediador debe encontrar un equilibrio entre hacer que la gente se apropie de lo valioso que contiene el museo y al mismo tiempo detonar en ellos resistencias ante la imposición de ciertos conocimientos. Esta paradoja se resume en reproducción vs. cambio social. El mediador es consciente de su capacidad de reproducir las narrativas oficiales sobre cualquier tema no solo propiamente históricos y de esta manera únicamente transmitir el conocimiento mientras que también conoce su poder de expandir significados, ampliar miradas y posibilitar la idea de transformación.

Esta segunda opción se corresponde con lo que Ricardo Rubiales denomina interacciones de calidad las cuales permiten considerar nuevos horizontes de interpretación en un ambiente de escucha y respeto (Rubiales, 2013). De esta manera queda caracterizada la mediación en las salas de museos y como se aprecia no se debe (y en realidad no se puede) tener un guión preestablecido o rígidamente estructurado, una forma de actuar que ya esté escrita:

En la actualidad la complejidad del objeto artístico, las características del sujeto que observa y los contextos de observación requieren de más de una vía de acceso a las obras [...] poniendo en duda certezas, métodos enlatados, pasos fijos y recetas infalibles (Augustowsky, s/f:2,7).

En ese sentido, las metodologías y/o estrategias que se revisaron en el capítulo anterior deben ser vistas como propuestas que tratan de aprehender una realidad y sistematizarla para ofrecer a los educadores un camino menos incierto por el cual transitar. Se señaló en el momento que dichas propuestas no deben ser aplicadas de una manera dogmática por los mediadores independientemente que incidan diversos factores tales como los conocimientos previos de las personas y sus gustos o intereses.

Las visitas mediadas o mediaciones en las salas de los museos han sido enaltecidas por perseguir el desarrollo del pensamiento crítico, la curiosidad, reflexiones de los participantes, etc., y comúnmente son contrapuestas con las visitas guiadas o por el contrario son identificadas como sinónimos de éstas. Pero se verá con mayor detenimiento qué son las visitas guiadas y si podrían o no ser sinónimos de las visitas mediadas.

- Visitas Guiadas

El concepto de visitas guiadas es más conocido y difundido entre los museos de todas las tipologías y por ende los públicos están mayormente familiarizados con ellas. Se podría identificar a las visitas guiadas como aquellas cuyo objetivo es explicar e informar sobre la temática de la exposición. En este caso, el habla del guía (su voz) predomina ante la del visitante generando de esta forma casi un monólogo pues es él quien tiene la información y la autoridad para decir algo al respecto.

La visión que se brinda al público desde este tipo de visita es unívoca, es decir, sólo presenta la postura del museo, del curador o del artista. Para ello, el guía conoce y transmite datos contextuales y de significados autorizados o legítimos pues domina el catálogo de la colección, las cédulas y demás textos oficiales.

De esta manera, se considera que las visitas guiadas se apegan, en mayor medida, a la idea de museo tradicional y/o conservador donde se pretendía formar personas eruditas, versadas en arte, historia u otra disciplina. Así, las visitas son enciclopédicas y con poca o nula participación del visitante.

Si bien, esta concepción de visita guiada ha ido transformándose con el tiempo aún conserva ciertos rasgos que la vinculan con el origen del museo como institución trasmisora de conocimientos. Actualmente la visita guiada podría tener correlación con la educación tradicional en la cuál no hay un interés explícito de fomentar una actitud que cuestione y critique lo que se observa y se lee, de tal suerte que sigue teniendo influencia la creencia del museo como extensión de la escuela, con las mismas lógicas de trabajo en donde el guía funge como el maestro que resuelve dudas en vez de incitar a crearlas.

Con esto se quiere decir que las visitas guiadas y las mediadas no pueden ser nunca utilizadas como sinónimos pero ambas exigen una preparación por parte de la persona que esté a cargo del grupo tanto en contenidos como en técnicas de comunicación como el lenguaje corporal. Entonces, ¿cuál de las dos es mejor y por qué? A continuación, se brindarán algunas reflexiones en torno a ello.

### **3 ¿Visita guiada o visita mediada? ¿Guía o mediador?**

Con lo expuesto hasta ahora se podría percibir que la mediación es mejor que la guía y que todos los museos deberían orientar sus prácticas hacia la mediación. Así, la figura del guía o de la visita guiada queda despreciada, condenada o desvalorizada al vincularla con lo arcaico del museo. Por otro lado, la mediación es vista como el escenario idóneo que corresponde a lo que debería ser el museo del siglo XXI.

Si bien es cierto que el museo debe transitar de ser un lugar de transmisión de conocimientos a uno generador de dudas, reflexiones, pensamiento crítico, entre otros, no significa que deba abandonar sus funciones tradicionales como por ejemplo la conservación y difusión del conocimiento acerca de sus colecciones surgido a través del emprendimiento y desarrollo de investigaciones.

Así, la elección de visita guiada o mediada está en manos del educador de museo en donde no solo interviene el objetivo que pretenda alcanzar con el grupo sino también el ambiente propicio para hacerlo.

Con esto se está diciendo que la elección de uno u otro debe ser conciente y teniendo en cuenta que se pueden cambiar o alternar a lo largo de la visita. Ambos tipos de visita son totalmente válidos y a decir verdad, a pesar de que se señaló que no son sinónimos, no se podría concluir que son totalmente opuestas. Se presentan en la práctica de forma conjunta, es decir, es posible su coexistencia (su alternancia) en una misma visita al museo.

En las salas sería difícil encontrar en su forma “pura” una visita guiada o una visita mediada, esta división tajante que aquí se hace sirve para analizarlas con mayor detenimiento. Sin embargo, a pesar de esta flexibilidad siempre domina una sobre la otra en cualquier visita, esto es: pueden existir visitas guiadas con elementos de mediación (apertura al diálogo) y por el contrario, visitas mediadas que utilicen, cuando el mediador lo crea necesario, elementos de una visita guiada (dar información). Con esto, se quiere decir que la realidad es compleja y no se presenta totalmente definida ante nuestros ojos, a veces las líneas que dividen a los conceptos que hemos creados son sutiles. Se considera que este es el caso de las visitas guiadas y mediadas y que por tal motivo es necesario reflexionar acerca de las prácticas al utilizarlas más que en debatir cuál de las dos es la mejor en todo momento.

Por tales razones no se puede afirmar contundentemente que una visita mediada sea mejor que una guiada pues, como se señaló, depende del objetivo que se pretenda alcanzar en la visita al museo así como también del desarrollo de la misma, esto es, el ambiente propicio del grupo para mediar o guiar. No puedes obligar a un grupo a conversar (visita mediada) si realmente los visitantes no tienen ganas de hablar todo el tiempo, están cansados, no han comido o simplemente el grupo no presta atención ni interés al educador de museo.

Por el contrario si están dispuestos al diálogo el educador debe ser capaz de liberarse de seguir una estructura rígida y preestablecida (visita guiada) y llevar al grupo a una situación más conversacional teniendo en cuenta que ambos tipos de visitas pueden convivir o alternarse en un solo encuentro con el público. Buscar de esta manera “el equilibrio entre la transmisión

de una información útil y precisa a nuestros distintos públicos al tiempo que les permitimos reflexionar, hacer conjeturas, interpretar y añadir significado a la obra, haciendo relevante la experiencia, haciendo suyo el arte” (Silva, 2009:115).

Así, una de las muchas características que se han enlistado que debe tener el educador de museos que establece una relación directa con el público en las salas es su capacidad de observar e identificar las necesidades de las personas en las visitas al museo. Esta sensibilidad del educador es imprescindible para realizar una elección acerca de la manera en la que desarrollará su visita con el público pues no se puede pretender realizar con todos y en todo momento una visita mediada.

En la misma entrevista realizada a Meraz Taboada señala que nombrar al educador de museos como guía o mediador es etiquetarlo o encasillarlo en unas funciones específicas cuando pueden transitar de uno a otro cuando lo crean necesario. Más que ser “guía”, “mediador” o “tallerista”, a estas figuras las denomina como los actores educativos del museo o lo que en este trabajo se ha denominado los educadores de museo.

De esta manera la guía y la mediación quedan señaladas como las dos principales herramientas que debe dominar todo educador que tenga contacto con el público en las salas de los museos. Por lo tanto, ambos tipos de visitas pueden existir en cualquier tipo de museo. Si ya se dijo que el educador de museos puede transitar entre la visita guiada y la mediada cuando lo considere necesario, significa que en un museo tradicional puede haber visita mediada mientras que un museo “moderno” se da también visita guiada.

Lograr dicha transición entre los dos tipos de visita no es sencillo, de ahí que sea por todos aceptada la necesidad de contar con algún tipo de preparación pero no por ello existe consenso acerca de qué tipo es la más idónea y de cómo lograrlo. Así, llegados a este punto es relevante preguntarse sobre ¿cuál debe ser la formación y/o perfil de los educadores de museos que tienen un contacto directo con el público a través de las visitas que desarrollan?

## 4 Formación de Mediadores

En este capítulo se comenzó reconociendo la falta de consolidación del perfil profesional del educador de museos y por ende la carencia de definición de actividades de quienes realizan dicha función. Sin embargo, existe una función que resalta con mayor claridad debido a que es observable y en gran medida práctica, esta es la de conducir a un grupo de visitantes por las salas de museos. Esta actividad cobra especial relevancia ya que se ha demostrado que el papel del educador en el manejo de estos grupos puede transformar, en un sentido positivo, la experiencia de las personas. Tal es el caso por el cual Falk (2005) considera a la mediación facilitada por otros (Contexto socio-cultural) como un factor que influye en la experiencia del visitante.

Por tales motivos es fundamental reflexionar acerca de su formación y/o perfil no solo porque son generalmente las primeras y únicas personas del “staff” del museo con las que el público tiene un contacto directo sino también porque son los educadores de museos y dicho título no puede ser tomado a la ligera. De este modo y como se ha venido reiterando, los educadores de museos cumplen la función de mediadores con el público visitante. Se comentó que esta figura de mediador-educador puede transitar al de guía en los momentos de la visita que considere conveniente, de esta forma todo *buen* mediador puede ser también guía pero esto no aplica en sentido contrario, es decir, no todo guía puede ser mediador.

Como el epígrafe que da apertura a este capítulo donde se manifiesta la necesidad de contar con una “formación adecuada”, la afirmación de la existencia de un “buen mediador” queda un tanto ambigua pues ¿a qué se refiere una “formación adecuada”? o ¿qué es ser un “buen mediador”? Estas preguntas se suman al catálogo de incertidumbres que caracterizan al campo de la educación en museos y que merecen atención por parte de las mismas personas que se asumen como educadores en instituciones museísticas.

En lo referente a la formación y/o perfil de mediadores se puede identificar dos posturas al respecto. La primera considera que no se requiere preparación específica, únicamente con la práctica se logra la construcción de puentes entre el público y los objetos del museo. La

segunda postura le otorga a la parte teórica una gran relevancia considerando el contacto con el público algo secundario.

De esta forma, la primera postura es la que tiene más adeptos dentro del museo y responde justamente a la falta de reconocimiento de su labor educativa y a la creencia de la innecesaria formación específica referente a educación y museos. Así, se percibe la labor del mediador como un oficio en donde aplica el dicho “la práctica hace al maestro”. Por lo tanto, la mediación, desde esta perspectiva es un entrenamiento diario en el cual se van desarrollando ciertas habilidades por parte del mediador, puliendo una técnica que constituye su experiencia. No obstante, esto no lo exime de conocer la información sobre la exposición en cuestión.

Por otro lado, la segunda postura otorga una importancia primordial al conocimiento teórico del mediador. Esto es, que conozca teorías del aprendizaje, los posibles fundamentos teóricos de su práctica (como los referidos en el segundo capítulo) y sobre todo que domine la información acerca de la exposición. Con estos elementos, la interacción óptima del mediador con el público es considerado algo complementario y resultado obvio de su preparación teórica.

Se sostiene que un educador de museos que tiene dicha interacción con los visitantes en las salas de museos es competente en ambas posturas, es decir, en lo práctico y en lo teórico. Con esto, se considera de suma importancia su experiencia en el manejo de grupos pero también su conocimiento no solo de teorías del aprendizaje (especialmente el constructivismo desde el cual el museo retoma postulados y los convierte en principios educativos que rigen sus actividades con los visitantes) sino también su interés y participación en discusiones y reflexiones en torno a conceptos como museo, educación, experiencia, mediación, entre otros. En resumidas cuentas, el educador de museos es aquel que reflexiona sobre su práctica, es consciente de cómo la lleva a cabo y de cómo puede modificarla. En palabras de Paulo Freire, el educador competente es capaz de realizar un análisis crítico de su práctica (Freire, 2009).

Un primer espacio para la formación de estos educadores debe ser el museo mismo al que pertenezcan. La institución debe brindarles un entorno favorable para su formación permanente. Generalmente, el museo se preocupa únicamente por “capacitar” en lo referente a la exposición por medio de charlas con los curadores o con los mismos artistas si siguen vivos.

Esto es reflejo de seguir considerando al educador como traductor y posterior transmisor de un mensaje legítimo al público y es un síntoma palpable de su exclusión en el proyecto inicial de la exposición en cuestión ya que de lo contrario dicha “capacitación” para ellos (los educadores) no sería necesaria.

Como se sabe que una gran mayoría de los museos en México no incluyen esta mirada educativa desde el inicio de los proyectos expositivos (curaduría educativa) se manifiesta la necesidad de ir más allá de esa “capacitación” en formato de charlas informativas con personas expertas en el tema y transitar a un modelo de formación permanente de educadores. Esto significa la creación de espacios destinados para reflexionar la práctica además de ofrecer entrenamiento en cuestiones de comunicación no verbal (lenguaje corporal), modulación y tono de voz, etc., que posibiliten una mejor comunicación con los visitantes. Esta agenda para un museo resulta ambiciosa debido a que, entre otras cosas, significa invertir tiempo recurso que nunca sobra al hablar de trabajo en esas instituciones.

Por esto el museo no puede ser el único espacio de formación para educadores-mediadores. Como ya se señalaba, paulatinamente se están abriendo más lugares donde congregarse y discutir asuntos de educación y museos como seminarios, cursos y posgrados. Sin embargo, habría que revisar con mayor detenimiento cuál(es) son sus objetivos y si efectivamente van encaminados a la formación de educadores o específicamente a la formación de mediadores que tienen el contacto directo con los visitantes.

## 5 El papel del mediador como educador

A lo largo de este trabajo y en específico en este capítulo se ha señalado el papel del mediador como educador en el museo. De esta forma se mencionó que una de sus funciones es el contacto directo con los públicos en las visitas mediadas. Sin embargo es necesario profundizar en aquella denominación o título que se les atorga o que ellos mismos asumen, este es el de educador. Para emprender esta tarea se debe comenzar por reflexionar en torno al papel del educador en general, en un aspecto más amplio.

En ese sentido, se considera a la familia como el núcleo educativo donde se forma la sociedad y sus miembros representan los primeros educadores con los que se tiene contacto. Su labor consiste en la transmisión de la cultura como, por ejemplo, al inculcar ciertos valores, actitudes, normas, etc. Pero esta tarea es en gran parte inconsciente sin desmeritar que todos han transitado por algún tipo de estructura familiar que forma a las personas como seres humanos. Así, el formar al otro, es un proceso inherente al ser humano que se presenta en primera instancia poco sistematizado para luego dar camino a la intervención de otras instituciones formadoras.

Es en el sistema educativo formal donde se encuentran a educadores que poseen una formación sistemática e intencional. Su función es de extrema importancia pese a que, por lo menos en América Latina, su profesión esté sumamente desvalorizada socialmente por diversos factores políticos, económicos, etc., que no se analizarán aquí. La responsabilidad que estos educadores tienen en sus manos es inmensa debido a que, aunque parezca cliché, son dueños en gran medida del presente y futuro de un país al formar a las personas (los alumnos) de una manera crítica, reflexiva y conciente del lugar donde viven.

Se es educador<sup>9</sup> cuando existe una verdadera convicción de la relevancia de estos asuntos y por tal de asumirse profesionalmente. Sería una gran contradicción que siendo educador y por ende preocupado por la formación de los otros no se tuviera tiempo o interés en formarse a uno mismo. De esta manera el tema de la capacitación o formación permanente

---

<sup>9</sup> No se vincula necesariamente la figura del educador como la del maestro, profesor o docente y mucho menos en el espacio del museo donde su rol es distinto por las razones que se mencionarán más adelante.

de los mismos educadores es un tema fundamental que debe estar presente no solo en las agendas políticas sino también en el compromiso personal.

La labor que realizan los educadores es compleja ya que el campo de la educación presenta un panorama de incertidumbre donde no existen soluciones permanentes ni reglas establecidas y está definido principalmente por la situación contextual de las personas involucradas en especial de los alumnos y no solo de los educadores (Eisner, 2002).

Esta visión de los educadores y de la educación aquí presentada y que corresponde a un ámbito de educación formal es defendida también por Freire (2009) quien sostiene que dichos actores (los educadores/maestros) son personas con poder de decisión ya que no deben seguir ciegamente un currículo, son seres creativos, humildes y coherentes con lo que dicen y hacen pues ante todo enseñan una forma de vivir y no solo contenidos. Este tipo de educadores son denominados progresistas y son los profesionales que se necesitan desde una formación temprana en todas las escuelas.

En otro ámbito educativo –no formal- como son los museos se encuentra también la figura del educador quien es el que sostiene una comunicación con los visitantes en las salas. De esta forma, se espera hallar las cualidades que se mencionaron del educador en un espacio formal como la escuela en el educador de museos. Sin embargo, el educador progresista del que se habla muchas veces es un modelo idealizado que es difícil que se encuentre en las escuelas debido a que, entre otros motivos, su margen de libertad es restringida. Esto de ninguna manera significa que en los museos se encuentren educadores de este tipo: puede haber o no educadores progresistas tanto en la escuela como en el museo. Se identifican ciertos rasgos generales comunes a ambos tipos de educadores como los mencionados párrafos atrás. No obstante, a continuación se describirán las particularidades de un educador en museos.

Visitar un museo de manera individual o en compañía de otros marcan experiencias diferentes. La intervención de otras personas en la visita al museo puede generar experiencias más satisfactorias al posibilitar un ambiente propicio de escucha donde se externalizan comentarios, reflexiones, inquietudes, entre otros. Aquella intervención está definida por las personas con las que se asiste al museo ya sean amigos o familiares pero también por la participación

de mediadores especialmente formados para acompañar al público en su recorrido por la exposición. Así, la intervención de estos mediadores es fundamental al reconocer que los objetos, temas o conceptos que se exhiben no hablan por sí solos pues de lo contrario la educación en los museos no sería necesaria (información contextual y complementaria en forma de audio guías, cédulas, conferencias, etc.).

Los mediadores interactúan con los visitantes con el propósito de profundizar su experiencia en el museo y ayudarlos a identificar las conexiones de los temas tratados en las exhibiciones con su vida cotidiana o fuera del museo. Por tanto, a los mediadores les interesa generar una transformación en las personas, lograr que la percepción de los visitantes sobre los temas u objetos del museo sean diferentes antes y después de entrar y salir del museo. Esta modificación está basada en la ferviente creencia de la perfectibilidad humana y las potencialidades que cada ser humano tiene, condiciones necesarias para emprender todo proceso educativo. Por ello se identifica a la figura del mediador como el de educador, sin dejar de reconocer las singularidades de su espacio de trabajo en donde el tiempo que tienen con los visitantes (un periodo de a veces máximo dos horas) suponen retos distintos a los de un espacio de educación formal.

De acuerdo con Elliot Eisner (2009), el desarrollo de la mente está dado por la intervención humana, es decir, no es producto natural sino cultural. En esta conformación los educadores tienen un papel primordial pues crean las condiciones óptimas para ello y le dan dirección. Así:

La educación en los museos, por ejemplo, es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así dar forma a la manera de sentir y de pensar de las personas [...]. Nuestra tarea como personas implicadas en la educación en los museos [...] es entender y crear las condiciones que promuevan el crecimiento de la visión y, por tanto, fomentar la dirección que toma el desarrollo de la mente [...]. Estamos intentando crear unas condiciones mediante las cuales se pueda experimentar el mundo a un nivel de profundidad difícil de encontrar en la vida diaria. (Eisner, 2009:13-14).

Aquí ya se habla en específico de las posibilidades que tiene el arte en el desarrollo de la mente por lo cual se presenta como una herramienta importante para los educadores. Cabe aclarar que la mente no tiene un periodo delimitado de desarrollo, es decir, que su evolución

ocurre a lo largo de la vida de una persona por lo cual los educadores de museos no sólo se preocupan por el público infantil o escolar sino que son conscientes que el aprendizaje rebasa cualquier esquema de edades.

Como se mencionó, el educador de museos es un creador de condiciones para obtener una experiencia satisfactoria en el museo. Esto significa, entre otras cuestiones, realizar un diagnóstico previo de los intereses y necesidades del público mediante preguntas que ayuden a conocerlos y así orientar y/o adaptar el transcurso de la visita. También significa la creación de un ambiente de confianza para expresar opiniones, percepciones y reflexiones en torno a lo que se observa debido a que en el caso específico del arte no hay respuestas correctas o incorrectas sino que la variedad de interpretaciones es justamente lo que convierte al arte en una disciplina no estática donde la participación del público es una pieza clave.

En resumen, la función del mediador como educador del museo es imprescindible pues se encarga de propiciar vínculos entre los objetos, temas o conceptos del museo y los visitantes, estimular el diálogo, ampliar su visión y no solo hacerlos pensar sino pensar con ellos ya que el educador se convierte también en educando por las retroalimentaciones del público.

# Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo se pudo constatar que son las personas (público, visitantes, usuarios, comunidad, etc.) y sus profesionales (como los educadores de museos, curadores, historiadores, museógrafos, etc.) el corazón de toda institución museística. Centrarse en las personas significa tener el deseo explícito de lograr una transformación en ellas y, por ende, considerar al museo como espacio educativo. No obstante, este ímpetu de formar al público de los museos por más que parezca una demanda actual se ha venido haciendo explícito desde décadas atrás. Un ejemplo de ello es la aparición de la figura de “docente” en algunos museos de Estados Unidos a inicios del siglo XX y posteriormente la proliferación de programas educativos en los años 60 tanto en museos norteamericanos como en la Ciudad de México.

También es de considerar que el concepto de educación no ha sido estático ni en todas las épocas ha existido consenso al respecto entre museos y aún dentro de una misma institución. A pesar de esto, se presencié una evolución en sentido de apertura, es decir, de considerar la formación de los visitantes como únicamente la transmisión o transferencia de contenidos hacia una visión donde se les considera como constructores activos de su propio proceso educativo.

En relación con lo anterior, dicho trabajo representó un esfuerzo por explorar una de las estrategias comunicativas que con mayor frecuencia utilizan los museos para involucrar a los visitantes con los objetos, contenidos, conceptos o propuestas que exhiben esas instituciones: la mediación. Así, algunas de las interrogantes que guiaron esta exploración fueron: ¿qué es la mediación?, ¿cuáles son sus orígenes? y ¿cómo se lograr mediar con un público? Esta tarea fue emprendida por considerar a la mediación como una práctica educativa en museos que posibilita un espacio para pensar, analizar, debatir y reflexionar aspectos del mundo que nos rodea y que no se ven cotidianamente. Sin embargo, esta noción sobre mediación necesitaba ser profundizada debido a que detrás de ella se enraízan importantes conceptos sobre cómo se concibe un museo y también cómo es entendida la educación.

Para conocer con mayor profundidad qué es la mediación se consideró necesario indagar sobre sus orígenes. De esta forma, con una primera aproximación sobre mediación que la concebía alejada del concepto tradicional de museo, se presentaron las reflexiones de una serie de pensadores que abordaron el rol del sujeto en relación con el arte. Revisando estas propuestas, que se catalogaron como los posibles fundamentos teóricos, se apreció que la mediación no es una propuesta novedosa ni actual y que utiliza una “nueva” palabra para nombrar a un concepto que se ha venido desarrollando décadas atrás. Al decir esto se pretende únicamente señalar los principios que la sustentan y así enriquecer el debate de la educación en museos.

De tal forma que Dewey y Jauss brindaron valiosos elementos para reivindicar el papel del espectador, consumidor o receptor de arte. El primero a través de defender la recreación del objeto por parte de la persona que observa donde dicha experiencia significaría un acontecimiento perdurable en su vida que trasciende el espacio del museo y repercute en su vida cotidiana. Mientras que con Jauss se puso énfasis en aquel tercer elemento casi siempre olvidado en la ecuación de la experiencia estética: obra, artista y receptor. Éste último, fue denominado como el lector, aquella persona que dota al objeto artístico de significado pues lo provee de sus referentes e historias personales por lo que ninguna obra de arte puede ser igual para todos ni en diferentes épocas históricas ni en una misma.

Se reconoce que las ideas vertidas por estos dos autores no son las únicas en ese sentido y que en ambos casos subyacen teorías de la interpretación del arte que fueron debatidas por otros pensadores del siglo XX como Umberto Eco, Roland Barthes, Richard Shusterman y Richard Rorty que cuestionaron el significado unívoco de los objetos artísticos y sostuvieron que los espectadores perciben de formas diferentes ya que están condicionados por sus experiencias previas (Arriaga, 2010). Tal vez, actualmente estas ideas parezcan evidentes, sin embargo, se debe pensar en su contexto de surgimiento donde todavía el artista era considerado como la figura de total autoridad sobre su propia obra y las interpretaciones “correctas” estaban en manos de aquellos que había dedicado toda su vida al estudio del arte. Tampoco es que en este momento de la historia estemos siendo testigos de una apertura total en sentido contrario pero se cree que se está caminando hacia allá gracias a una comprensión mayor sobre estas (y otras) teorías de la interpretación que están influyendo de manera decisiva en los departamentos educativos de algunos museos.

Con lo anterior, es necesario aclarar que en este trabajo se identificó a estos autores (Dewey y Jauss) como los orígenes o posibles fundamentos teóricos de la mediación en museos lo cual no significa que efectivamente así sea, o incluso que representen o agoten las únicas fuentes posibles. Tal es el caso de los otros autores mencionados en el párrafo anterior que también tuvieron en el centro de sus reflexiones el rol del sujeto que entra en contacto con algún tipo de arte. Así, se decidió incluir otros dos autores que se adscriben a una teoría más vinculada al ámbito educativo, este es: el constructivismo.

Desde este enfoque, los pensadores que proporcionaron importantes elementos para comprender la mediación en los museos fueron Vygotsky y Feuerstein. Entre las ideas más relevantes destacan la trascendencia de las experiencias pasadas del individuo que dotan a su presente de sentido y congruencia; considerándolo como un agente activo en el medio en que se desarrolla. También es de resaltar la ferviente creencia de que el ser humano no está determinado y que mucho depende de sus relación con los otros (las interacciones sociales) y la construcción de ambientes propicios para aprender.

Se puede identificar ciertos rasgos comunes entre el constructivismo y el pensamiento de Dewey y Jauss. En primer lugar, la idea de que los referentes personales condicionan la forma de acceder al arte, es decir, nuestras experiencias previas que Jauss denominó horizonte de expectativas, así como también la negación sobre la pasividad del sujeto que aprende. Estas percepciones de similitud son realizadas de manera general sin vincularlas una con otra en su totalidad.

Así, algunas opiniones señalan a la mediación como una reivindicación del constructivismo en el museo y en ese sentido como una tendencia que hoy en día tiene un auge considerable en distintos museos de la Ciudad de México principalmente de arte. No obstante, no solo el constructivismo ni las ideas vertidas por demás filósofos como Dewey o Jauss, sino que desde el planteamiento que aquí se presenta, se considera que la mediación encuentra terreno de arraigo desde movimientos como la Nueva Museología y la Museología Crítica en donde la participación de las comunidades es elemento indispensable para la vida del museo. De acuerdo a estos movimientos, la colaboración activa de las personas generaría que se apropiaran de ese espacio, viéndolo como un lugar útil para el intercambio de ideas que tuvieran repercusión en su vida

cotidiana. De esta manera el museo ya no sería percibido como un espacio lejano y elitista, como se revisó con mayor detenimiento en el primer capítulo.

Se obtuvo mayor claridad sobre la mediación una vez señaladas estas vías o pistas para comprenderla. Por lo tanto se puede decir que el concepto de mediación, en museos específicamente, está en construcción y se alimenta de diversas fuentes de pensadores provenientes de disciplinas como la filosofía, la psicología, la pedagogía, etc., que reflexionan sobre el papel activo del alumno o espectador, las múltiples interpretaciones del arte y la importancia de los diversos referentes y experiencias personales.

Aunado a ello y como ya se mencionó, los conceptos se construyen y se modifican en gran medida por las prácticas. Con esto se dice que cada museo, con una colección específica, genera una noción de mediación particular que no puede ser comparada con ninguna otra de allí que no se pueda hablar de forma concluyente sobre la mediación para todas las instituciones museísticas.

Por otro lado, la interrogante sobre ¿cómo se logra mediar con un público? dirigió a la parte práctica de la mediación en el museo. De esta forma, se incluyeron algunas metodologías o estrategias que se usan en ciertos museos y que tienen como objetivo construir fuertes vínculos positivos entre el público y el arte tanto en un entorno museal como escolar. Las metodologías analizadas fueron: Estrategias de Pensamiento Visual -Visual Thinking Strategies- (VTS), Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA), Piensa en Arte y Artful Thinking (Pensamiento Artístico) del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Estas estrategias son ejemplos de la sistematización de experiencias exitosas en museos o contextos específicos y por esa razón debe hacerse un uso prudente de ellas. Sin embargo, la historiadora del arte Nuria Sadurni, comenta que “durante muchos años [VTS] se usó en prácticamente todos los museos del INBA en la Ciudad de México, y en algunos museos de provincia, como receta de cocina” (Sadurni, 2014:40).

Se considera que la incertidumbre del trabajo educativo en museos genera una necesidad irracional por encontrar el libro de oro, el recetario infalible que resuelva todos los problemas y una vez hallado no dejarlo ir nunca. Lo anterior puede estar guiado por la moda de la metodología o estrategia que al haber funcionando en unos museos se espera que lo haga

de igual forma en otros. Se cuestiona la necesidad de contar con una metodología a manera de prescripción rigurosa (aunque no se deshecha del todo la construcción de modelos flexibles como apuntamos en el tercer capítulo) y se apuesta por una manera de entender la relación con los diferentes públicos que visitan el museo. Es decir, reconocer la existencia y tomar en consideración los referentes culturales de los visitantes, concebir al arte como una manifestación de comunicación con múltiples interpretaciones y significados y por último la creación de ambientes de respeto y confianza para la discusión y la reflexión donde sean bienvenidas toda clase de ideas y posturas.

Los tres aspectos anteriores no resumen de ninguna manera lo que se necesita para mediar con el público, por el contrario, se cree que en el trabajo educativo de museos se ven involucrados múltiples factores algunos de los cuales son inasibles. Esto quiere decir que algo siempre se escapa al tratar de definir a un educador de museos competente, concibiendo su labor como algo artístico en el sentido de no poseer un manual ni reglas estrictas de cómo proceder. Así, se ha señalado que “enseñar en el museo [...] es un arte cuya meta final consiste en ampliar y enriquecer la experiencia del visitante” (Rika, 2010:18). Mediar es una práctica creativa y flexible en donde la sensibilidad del educador es un aspecto esencial para reconocer las necesidades de un público particular.

Lo anterior no excluye de ninguna manera la obligación de profesionalización del educador de museos en lo referente a temáticas específicas de educación y mediación. Sin embargo, Schön también coincide en denominar *arte profesional* a ese saber que demuestran algunas personas en situaciones poco definidas y de incertidumbre (Schön, 1992). Aquel “arte” está presente en todas las profesiones lo cual no significa que la preparación profesional sea de inutilidad.

Lo descrito hasta el momento es una responsabilidad de todo el museo pero en específico de las áreas educativas. En ese sentido, se hace hincapié sobre el lugar que ocupan en los distintos museos no sólo de arte sino también de arqueología e historia, ciencia o tecnología, y otras temáticas. Se considera que las áreas educativas dentro de estas instituciones han sido siempre el lugar incómodo para los otros departamentos que ven trastocados sus formas habituales de trabajo donde muchas veces se deja de lado al visitante.

La reivindicación de la áreas educativas en los museos no es una lucha actual, sin embargo, aún falta mucho por hacer al respecto por lo menos en el caso de México. No es suficiente que en el discurso se elogie la dimensión educativa de estas instituciones y en la práctica no existan ni los más mínimos recursos para ello. Al hablar de recursos no solo se hace referencia al aspecto económico o de presupuestos que siempre es un campo de batalla sino sobre todo a personas genuinamente interesadas, apasionadas y conscientes sobre el tipo de experiencias que se suscitan en las salas pues comprenden a la educación en un sentido amplio.

Las áreas educativas deberían tener el mismo status o reconocimiento que cualquier otra área en el museo. Esto demuestra la constante discusión entre el ser y el deber ser de estas instituciones; un ejemplo de ello es la noción del museo como un lugar abierto para todos que representa el deber ser cuando en la realidad el museo sigue siendo elitista y un lugar de exclusión. Igualmente sucede al declarar que la educación debe ser prioridad olvidando que este recurrente adagio depende de las circunstancias ya que muchas veces las áreas educativas están subordinadas a la autoridad en turno (como el director pero no necesariamente). Así, las buenas intenciones de un grupo como podría ser las de área educativa del museo se ven obstaculizadas por la voluntad de otros que no consideran como prioritaria la educación sino otros aspectos como la investigación curatorial, la museografía, etc.

Por otra parte, los equipos de trabajo que conforman a las áreas educativas se caracterizan por su pluralidad, es decir, los profesionistas que se incorporan a estas áreas provienen de distintas disciplinas. Este trabajo multidisciplinario es lo que permite construir saberes más completos, vistos desde diferentes ópticas y presentados al público de una manera integrada en donde ellos mismos pueden aportar su propia visión. Sería absurdo pensar que únicamente los pedagogos tenemos algo que decir respecto a la educación o incluso que solo nosotros seamos capaces o tengamos el derecho de proponer desde las áreas educativas; se debe comprender que con mayor frecuencia el campo profesional, no solo en el caso de Pedagogía, desborda los límites profesionales requiriendo saber trabajar con los otros. Esos “otros” son artistas, historiadores, psicólogos, diseñadores, antropólogos, etc., que conforman generalmente el departamento educativo en museos.

No obstante, es importante señalar al campo de la educación en museos como un terreno fértil pero poco explorado por los pedagogos. Se considera que una de las razones de ello es la falta de presencia del tema en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía por lo menos la que ofrece la UNAM. Lo cual no significa que no existan pedagogos interesados en el tema o incursionando en diversos museos y abriendo oportunidades de trabajo para otros colegas igualmente apasionados.

Por último, la función social y educativa del museo se presenta como urgente frente a una realidad en donde cualquier motivo desencadena violencia, odio y autoexterminio. No es que los museos en solitario deban ni sean capaces de hacer frente a estos fenómenos, que no son exclusivos de México, pero sí pueden contribuir con acciones que aunque parezcan mínimas generan valiosos aprendizajes como: saber expresarnos con base en argumentos, escuchar al otro y concebir que no hay una única respuesta ni visión a un problema o pregunta. Así, los museos pueden brindar espacios de reflexión y diálogo que posibiliten imaginar realidades diferentes y susceptibles a realizarse. Tal vez esta visión sea optimista pero es necesaria y se cree que una herramienta para hacerlo posible es la educación por medio de la mediación en museos.

---

# Referencias

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi (2008), *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Acción Arte (2016), consultado en línea: <[http://accionarte.wix.com/accionarte#!sobre\\_nosotros/c55t](http://accionarte.wix.com/accionarte#!sobre_nosotros/c55t)>, accesado el 29/02/2016.

Alderoqui, Silvia y Contanza Pedersoli (2011), *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*, Buenos Aires, Paidós.

Alonso Fernández, Luis (1999), *Introducción a la nueva museología*, Madrid, Alianza Editorial.

Álvarez, Maite (2009), “Cambiano el papel de la educación en los museos”, en Actas del Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 242-257, consultado en línea: <[http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas\\_ICongreso\\_total.pdf](http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf)>, accesado el 05/04/2016.

Arriaga Azcarate, Amaia (2010), “Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos”, en Revista Iberoamericana de educación, núm. 52, pp. 1-12.

Arriaga Azcarate, Amaia e Imanol Agirre (2010), “Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”, en Revista Iberoamericana de educación, núm. 53, pp. 203-223.

Artful Thinking (2016), consultado en línea: <[http://pzartfulthinking.org/?page\\_id=2](http://pzartfulthinking.org/?page_id=2)>, accesado el 06/03/2016.

Augustowsky, Gabriela (s/f), "Enseñar a mirar en el museo: más allá del método", en 1a Jornada Internacional de Educación. La dimensión educativa en los museos de arte y centros culturales, consultado en línea: <<http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/987.pdf>>, accesado el 09/04/2016.

Azuela Bernal, Luz Fernanda (2014), "El museo durante el Imperio mexicano (1864-1867)" en Luisa Fernanda Rico Mansard (coord.), *Nuevas aportaciones a la museología mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 65-97.

Burke Peter (2005), *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Biblioteca de bolsillo.

Burnham Rika y Elliott Kai-Kee (2012), *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes-Museo Nacional de San Carlos.

Carretero, Mario (2009), *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós.

Colección Cisneros (2016), consultado en línea: <<http://www.coleccioncisneros.org/es/qui%C3%A9nes-somos>>, accesado el 29/02/2016.

DeCarli Georgina (2004), "Vigencia de la nueva museología en América Latina: conceptos y modelos", en Revista ABRA, vol. 24, núm. 33, pp. 55-75.

Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (s/f), La vaca independiente, consultado en línea: <<http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/6-dic-2010/Dia%20potos%C3%AD.pdf>>, accesado el 25/02/2016.

Desvallées, André y François Mairesse (2010), *Conceptos claves de museología*, París, Armand Colin-ICOM.

Díaz Barriga, Ángel (2005), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en Perfiles educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Dewey, John (2008), *Arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.

Eagleton Terry (1988), *Una introducción a la teoría literaria*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Eisner, Elliot W. (2002), *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*, Buenos Aires, Amorrortu.

Eisner, Elliot W. (2009), "El museo como lugar para la educación", en Actas del Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 242-257, consultado en línea: <[http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas\\_ICongreso\\_total.pdf](http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf)>, accesado el 05/04/2016.

Eurydice (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, consultado en línea: <[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias\\_clave\(EURIDYCE\).pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave(EURIDYCE).pdf)>, accesado el 15/03/2016.

Exhibiscopio (2016), consultado en línea: <<http://www.exhibiscopio.com/>>, accesado el 15/04/2016.

Falk, John y Martin Storksdieck (2005), "Learning science from museums", en *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 12 (suplemento), pp. 117-143.

Feuerstein, Reuven (2010), *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*, Nueva York, Columbia University Press.

Freire, Paulo (2009), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

Fundación telefónica (2015), *Wide World: comunidades de formación project zero*, consultado en línea: <<http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/15/wide-world-comunidades-de-formacion-project-zero/>>, accesado el 02/03/2016.

García Fernández, Isabel María (2012), *¿La nueva crítica institucional?*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 343-354.

Gardner, Howard y David Perkins (s/f), *La marca del cero. Se revela la identidad del proyecto cero*, consultado en línea: <[http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/marca\\_del\\_zero.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/marca_del_zero.pdf)>, accesado el 02/03/2016.

González Ocho, César (2007), *Cinco ensayos sobre la mediación*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.

González, María del Carmen (2011), “El arte en las escuelas no es juego de niños”, en *Revista Errata#*, núm.4, pp. 20-40, consultado en línea: <[https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata\\_4\\_pedagogia\\_educacion\\_artistica](https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica)>, accesado el 02/03/2016.

Gutiérrez, Vicente y Manuel Lino (2010), “Arte y educación, al DÍA”, *El Economista*, 15 de Julio 2010, consultado en línea: <<http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/07/15/arte-educacion-dia>>, accesado el 29/02/2016.

Hernández Hernández, Francisca (2001), *Manual de museología*, Madrid, Síntesis.

Hernández Rojas, Gerardo (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.

Hernández Santaolalla, Víctor (2010), “De la escuela de Constanza a la teoría de la recepción cinematográfica. Un viaje de ida y vuelta”, en *FRAME Revista de cine de la biblioteca de la Facultad de Comunicación*, núm. 6, pp. 196-218.

Hoff, Mónica (2011), “Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur”, en *Revista Errata#*, núm.4, pp. 42-63, consultado en línea: <<http://www.circuloa.com/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/>>, accesado el 07/05/2016.

Housen, Abigail (2007), "Art viewing and aesthetic development: desingning for the viwer" en Pat Villeneuve (edit.), *From periphery to center: art museum education in the 21st Century*, Reston, National Art Education Association, 1-18.

ICOM (2007), Estatutos del ICOM, Viena, consultado en línea: <[http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Statuts/statutes\\_spa.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/statutes_spa.pdf)>, accesado el 20/04/2015.

Jauss, Hans (1986), *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*, Madrid, Taurus.

Juanola Terradellas Roser y Anna Colomer (2005), "Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro", en Ricard Huerta y Romà de la Calle (eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, Valencia, Universitat de València, pp. 21-39.

Juanola Terradellas, Roser (2009), "Importancia de los museos en la educación artística. Diálogos de interpretación y transformación", en Actas del Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 242-257, consultado en línea: <[http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas\\_ICongreso\\_total.pdf](http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf)>, accesado el 05/04/2016.

Kant, Immanuel (2003), *Pedagogía*, Madrid, Akal.

La Vaca Independiente (2016), consultado en línea: <<http://lavaca.edu.mx/nosotros/>>, accesado el 25/02/2016.

Lledó, Guillermo (2007), "¿Cómo ven los espectadores el arte contemporáneo? Ahora que las señoritas de aviñon van a cumplir cien años" en Roser Calaf Masachs, Olaia Fontal Merillas y Eva Rosa Valle (eds.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*, Asturias, Trea.

López, Ezequiel (2009), "John Dewey la reconstrucción de la filosofía para el siglo XX", en Cristina Di Gregori y Andrés Hebrard (comp.), *Peirce, Schiller, Dewey y Rorty. Usos y revisiones del pragmatismo clásico*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 59-81.

López Martínez, Eneritz y Eva Alcaide Suárez (2011), "A solas con una educadora de museos: Una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea", en *Revista Digital do LAV*, vol.4, núm.6, marzo, 2011, pp. 1-12.

López Martínez, Eneritz y Magali Kivatinets (2006), "Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?", en *Arte, individuo y sociedad*, vol. 18, Madrid, 209-240.

Lorente Lorente, Jesús Pedro (2006), "Nuevas tendencias en teoría museológica: a vueltas con la museología crítica", en *Museos.es*, núm. 2, pp.24-33.

Mantecón, Ana Rosas (2007), "Barreras entre los museos y sus públicos en la ciudad de México", en *Culturales*, vol. 3, núm. 5, pp. 79-104.

McLean, Kathleen (2015), "Learning to be nimble: Museum incubators for exhibition practice", en *Exhibitionist*, pp. 8-13, consultado en línea: <[http://name-aam.org/uploads/downloadables/EXH.spr\\_15/6%20McLean%20EXH%20Spring%202015-6.pdf](http://name-aam.org/uploads/downloadables/EXH.spr_15/6%20McLean%20EXH%20Spring%202015-6.pdf)>, accesado el 07/04/2016.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2014), "Aprender a pensar, indagar, argumentar y resolver problemas" en Amelia Brenes Barahona y Laura Barahona Carmona (coord.), *Memoria institucional 2006-2014. La educación subversiva: atreverse a construir el país que queremos*, Costa Rica, pp.123-209. Consultado en línea: <<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/memoriainstitucional20062014pdf.pdf>>, accesado el 02/03/2016.

Montero, Javier Rodrigo (2012), "Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos", en *Revista museos*, núm. 31, Santiago, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, pp. 76-87.

Morales Moreno, Luis Gerardo (2009), "Límites narrativos de los museos de historia", en *Alteridades*, vol. 19, núm. 37, pp. 43-56.

Murawski, Mike y Jessica de la Garza (2012), *Piensa en Arte and critical pedagogy*, consultado en línea: <<http://artmuseumteaching.com/2012/05/26/piensa-en-arte-and-critical-pedagogy/>>, accesado el 29/02/2016.

Navarro Oscar y Christina Tsagaraki (2009-2010), "Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica", en *Museos.es*, núm. 5-6, pp. 50-57.

Ochoa Sandy, Gerardo (2010), "Indicadores de cultura. Los museos en México (primera parte)" en *Este país cultura*, núm. 22, pp. 22-23.

Orrú Silvia Esther (2003), "Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural", en *Revista de Educación*, núm. 332, pp.33-54.

Padró Carla (2005), "Educación artística en museos y centros de arte", en Ricard Huerta y Romà de la Calle (eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, Valencia, Universitat de València, pp. 137-151.

Padró Carla (2006), "Repensar los museos, la educación y la historia del arte" en Cristóbal Belda Navarro y María Teresa Marín Torres (eds.), *La museología y la historia del arte*, Murcia, Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones, pp. 51-74.

Plataforma Arte y Educación (2013), *Laboratorio de Mediación*, México, UNAM.

Prieto Sánchez, María Dolores (1992), *La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento estructural*, Madrid, Bruño.

Proyecto Cero (2016), consultado en línea: <<http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>>, accesado el 02/03/2016.

Rall, Dietrich (1987), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México, UNAM.

Rico, Mansard Luisa Fernanda (2015), "Introducción", en Luisa Fernanda Rico Mansard (coord.), *Aportaciones a la museología y la educación en México*, México, UNAM, pp. 11-18.

Rubiales, Ricardo (2013), *Educación en museos. Notas sobre aprendizaje, interpretación y sociedad del conocimiento*, México, consultado en línea: <[http://www.ungs.edu.ar/ms\\_centro\\_cultural/wp-content/uploads/2013/12/Educaci%C3%B3n-e-interpretacion-en-museos.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_centro_cultural/wp-content/uploads/2013/12/Educaci%C3%B3n-e-interpretacion-en-museos.pdf)>, accesado el 09/04/2016.

Sadurni Rodríguez, Nuria (2014), "Curaduría educativa: ¿democratizar el espacio o ejercer el poder?", en Nierika, núm. 6, México, Universidad Iberoamericana, pp. 35-48.

Sadurni Rodríguez, Nuria (2012), "Cuando el arte nos devuelve la mirada. El público y los museos de arte", en Francisco López Ruiz (ed.), *Museos y educación*, México, Universidad Iberoamericana, (Estudios en museos, 1), pp. 89-97.

Savater, Fernando (1997), *El valor de educar*, México, Editorial Planeta.

Schön, Donald Alan (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, México, Paidós.

Silva, Amy (2009), "¿De qué hablamos en el diálogo con el arte?", en Actas del Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 242-257, consultado en línea: <[http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas\\_ICongreso\\_total.pdf](http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf)>, accesado el 05/04/2016.

Spravkin, Mariana (1996), "La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte", en Silvia Alderoqui (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, pp. 241-262.

Tishman, Shari (2010), *Project zero*, consultado en línea: <<https://gifted.cet.ac.il/FileViewer.aspx?nFileID=68178>>, accesado el 02/03/2016.

Tishman, Shari y Patricia Palmer (2005), *Visible thinking*, consultado en línea: <[https://learnweb.harvard.edu/wide/courses/files/res\\_2\\_20092009-184930.pdf](https://learnweb.harvard.edu/wide/courses/files/res_2_20092009-184930.pdf)>, accesado el 06/03/2016.

Tishman, Shari y Patricia Palmer (2006), *Artful thinking. Stronger thinking and learning through the power of art*, Massachusetts, Project zero, consultado en línea: <<http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>>, accesado el 06/03/2016.

Varela Agüí, Enrique (2013), “Tomás Llorens en 10 preguntas”, en Museos.es, núm. 9-10, pp. 232-237.

Varine-Bohan Hugues (1979), *Los museos en el mundo*, Barcelona, Saluat Editores.

Visual Thinking Strategies (2016), consultado en línea: <<http://www.vtshome.org/what-is-vts/vts-in-action--2>>, accesado el 02/03/2016.

Vygotsky Lev Semenovich (2000), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Vygotsky Lev Semenovich (2001), *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Coyoacán.

Yenawine, Philip (2001), *Iniciación al arte: ideas acerca de la selección de imágenes*, Visual Thinking Strategies, pp.1-13. Consultado en línea: <[www.vtshome.org/system/resources/.../Jumpstarting-Espagnol.pdf](http://www.vtshome.org/system/resources/.../Jumpstarting-Espagnol.pdf)>, accesado el 25/02/2016.

Zavala, Lauro (2002), “El patrimonio cultural y la experiencia educativa del visitante”, en María Engracia Vallejo (coord.), *Educación y museos*, México, Instituto Nacional de Antropología, Colección Obra varia, pp. 89-100.

Zavala, Lauro (2006), “El paradigma emergente en educación y museos”, en Opción, vol. 22, núm. 50, Maracaibo, pp. 128-141.