



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A
DISTANCIA

Diseño de material didáctico

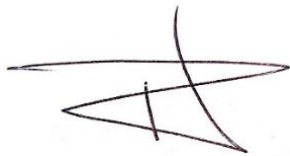
APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD
GARDNER PARA MEJORA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN EL MUNAL (Museo
Nacional de Arte)

TESINA

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Presenta

Adriana Nasta Senties



Asesora

Lic. Roxana Velasco Pérez

TALLER DE TITULACIÓN

CD UNIVERSITARIA, CD.MX. 2022



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.

Agradecimientos

A mis papás, sin cuyo apoyo no hubiera podido concluir mi carrera.

A la universidad, nuestra universidad, que ha sido tan generosa conmigo.

A mis hermanos, por su cariño y por estar ahí siempre.

Finalmente, a todas las personas que de alguna manera contribuyeron a la creación de este trabajo, y, de todas ellas, quisiera agradecer primero que nada a las instructoras del taller de titulación, en especial a la maestra Roxana, sin cuya guía hubiera sido imposible lograr la meta de titularme.

También, por supuesto, a mis maestros de la facultad, a mis jefes en el museo y a los teóricos que fueron una fuente de inspiración para mí. A todos y cada uno de ustedes, gracias, gracias, gracias.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

Capítulo 1: Historia y propósito de los museos y el coleccionismo en el mundo, y en México. ¿Qué tipo de museo es el MUNAL?..... 1

Capítulo 2. El Proyecto Cero, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y cómo es que, de acuerdo a esta, los maestros -y cualquier educador- debería enseñar..... 30

Capítulo 3: Propuesta educativa diseñada para el MUNAL basada en los cinco puntos de entrada..... 53

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene dos finalidades principales. La primera de ellas es presentar un proyecto que se realizó como resultado de los esfuerzos que hizo el departamento de Comunicación Educativa del Museo Nacional de Arte en el 2010 para mejorar los servicios que se ofrecían a las escuelas que solicitaban visitas guiadas, y que coincidió con el tiempo en el que la autora del presente trabajo realizó su servicio social en esta institución. Lo que se pretende aquí es demostrar los fundamentos de la propuesta realizada en ese entonces (que se encuentran en la teoría de Howard Gardner de las “Inteligencias múltiples”). La otra finalidad, que es de carácter más personal, es mostrar la relevancia que pudiera o no tener para la sociedad en nuestros días un trabajo de esa naturaleza. Esto último se relaciona con los motivos que dieron origen a la elaboración de este trabajo, ya que tengo un interés particular en cuestiones que tienen que ver con el arte, y pienso que, si logro hacer énfasis en el uso que puede darle el educador a lo que aquí presento, puedo también mostrar la relevancia que siguen teniendo instituciones como los museos no solamente para nuestro país sino para el mundo.

Entonces, para lograr lo antes mencionado, me di a la tarea de, primero, hacer un breve resumen de la historia de los museos y el coleccionismo, seguido de una exposición sobre la teoría de Gardner en la que se basó mi propuesta para finalmente presentar el producto en sí. He de mencionar que, por desgracia, no tuve la oportunidad de implementarlo porque el tiempo que estuve fue corto, razón por la cual tampoco he podido comprobar qué tan efectivo es. Así, la única forma -por lo pronto- de validar mi propuesta es que el lector encuentre una coherencia entre los primeros capítulos y el último. Espero que así sea.

CAPÍTULO 1. HISTORIA Y PROPÓSITO DE LOS MUSEOS Y EL COLECCIONISMO EN EL MUNDO, Y EN MÉXICO. ¿QUÉ TIPO DE MUSEO ES EL MUNAL?

En este capítulo quisiera poner un poco de contexto para demostrar qué tan relevante puede ser para la educación un trabajo como el que aquí se desarrolla. Al hablar de la historia de los museos y el coleccionismo, quisiera mostrar la relación tan estrecha que han tenido a lo largo de los siglos con la pedagogía, y, sobre todo, lo que pueden hacer hoy por ella. Se persigue que el lector tenga una idea de qué tipo de museo es el MUNAL, para entender un poco mejor la naturaleza de la propuesta desarrollada en capítulos siguientes.

1.1. Historia de los museos y el coleccionismo.

Quisiera comenzar este trabajo planteando algunas interrogantes. En primer lugar, creo necesario plantear el cuestionamiento de qué es un museo, cómo surge dicha institución, cuál era su razón de ser original y, finalmente, lo más importante: cuál es el papel que juegan los museos en el contexto de la sociedad actual. Y es que en un mundo globalizado como el nuestro, donde la oferta cultural es cada vez más diversa, donde los medios electrónicos de comunicación acaparan nuestra atención, donde todo está teniendo que cambiar y reinventarse (incluyendo a las instituciones), sería interesante averiguar qué tanto la figura del museo sigue siendo interesante o útil para las personas. Y qué tantas posibilidades tiene de subsistir a los embates de la vida moderna, y de la revolución tecnológica que actualmente vivimos. Esta, a simple vista, puede ser una cuestión trivial, pero ante el golpe tan duro que ha representado para las editoriales y tiendas de libros la aparición de las tabletas electrónicas, -lo que en algún momento pensamos que podría representar el inminente final del libro impreso-, la pregunta parece ganar significado. De hecho, Aurora León, en la introducción de su libro *El museo. Teoría, praxis y utopía*, nos confirma, en un párrafo, la sospecha que tenemos de que el museo esté siendo considerado cada vez más como una institución obsoleta e inútil:

Hoy que opinamos e incluso dogmatizamos de todo sin saber apenas de nada, todos estamos de acuerdo en algo: que el museo es impotente y que, si algo crea, es confusión, indiferencia o rechazo por la cultura. Incluso la palabra "museo" connota para todos un significado

hostil, una vivencia apriorística del aburrimiento y cansancio que a sus puertas nos espera. Es monolítico, cerrado a todo aire renovador, denso y, aún más, negador de la libertad: el control policiaco de la entrada, la obligatoriedad del circuito, la imposición de unas fronteras establecidas para la visión de la obra...nos hacen asumir el gesto enfadado de Valéry cuando a la entrada del Louvre le acecha el conserje para despojarle de su bastón (León, 1995. p10).

Esté de acuerdo el lector o no con las palabras de la autora, lo cierto es que, a juicio personal, creo que a partir de ellas podemos hacernos varias preguntas. La más importante de ellas –creo- podría generar una respuesta que, de concordar con la realidad, tendría la posibilidad de determinar la subsistencia misma del museo. Tiene que ver, por supuesto, con la naturaleza misma de la institución y con sus fines. Las demás interrogantes, a mi parecer, tienen que ver con la forma en la que llegamos a este punto donde el museo es, en general, más sinónimo de aburrimiento que de entretenimiento, y los métodos y recursos que podríamos utilizar para, en dado caso, ayudar a la subsistencia de la institución conservando a la vez su propósito y naturaleza. Empecemos, pues, por definir qué es un museo, para de ahí partir a nuevas construcciones y debates.

De acuerdo a lo que propone el Consejo Internacional de Museos¹ (ICOM, por sus siglas en inglés),

un museo es una institución de carácter permanente y no lucrativo al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público que exhibe, conserva, investiga, comunica y adquiere, con fines de estudio, educación y disfrute, la evidencia material de la gente y su medio ambiente. La definición anterior deberá aplicarse sin limitación alguna derivada de la naturaleza de su forma de gobierno, su carácter territorial, estructura funcional o la orientación de las colecciones de la institución a que se refiera.

Además de las instituciones designadas como “museos” también califican las siguientes para los propósitos de esta definición:

- a. Sitios y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, así como sitios y monumentos históricos de naturaleza museal que adquieran, conserven y comuniquen material de la gente y su medio;*

¹ Más adelante, cuando hablemos de la historia de los museos, hablaremos un poco más sobre este organismo internacional y su papel en la preservación de la institución del museo.

- b. *Instituciones que posean colecciones de o exhiban especímenes vivos de plantas y animales, como jardines botánicos y zoológicos, acuarios y vivarios;*
- c. *Centros de ciencia y planetarios;*
- d. *Galerías de arte no lucrativas; institutos de conservación y galerías de exhibición sostenidas permanentemente por librerías y centros de archivo;*
- e. *Reservas naturales;*
- f. *Organizaciones museales, ministerios, departamentos o agencias públicas internacionales, nacionales, regionales o locales que sean responsables de museos entendidos como en la definición dada en este artículo;*
- g. *Instituciones u organizaciones no lucrativas que lleven a cabo conservación, investigación, educación, capacitación y otras actividades relativas a museos y museología;*
- h. *Centros culturales y otras entidades que faciliten la preservación, continuación y gestión de recursos patrimoniales tangibles e intangibles (patrimonio vivo y actividad creativa digital)*
- i. *Tales otras instituciones que el Consejo Ejecutivo, previa consulta con el Comité Consultivo, considere poseedoras de algunas o todas las características de un museo o que apoye museos y personal profesional de museos mediante la investigación, educación y formación museológica (ICOM, 2007).*

Recapitulando, entonces, podemos decir que un museo es una institución que se dedica a conservar objetos que la sociedad puede considerar valiosos por alguna razón. Y, dentro de sus obligaciones, está también la parte en la que dichos objetos puedan ser vistos y apreciados por la sociedad que les otorga dicho valor.

Ahora, por más exhaustiva que resulte esta definición, a mi parecer no justifica del todo la existencia del museo. La pregunta que necesitamos responder, en todo caso, es el por qué es útil conservar la evidencia material o los objetos que una sociedad pudiera considerar valiosos. Y creo que, para responderla, podemos remontarnos a la aparición de los primeros museos, donde surge por primera vez la necesidad de conservar objetos o evidencias materiales de las sociedades.

Nos dice Luisa Fernanda Rico Mansard en su libro “Exhibir para educar: objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)”, que

la reunión de objetos para su conservación es casi tan antigua como el propio ser humano, ya que es la manifestación palpable de su innata necesidad de poseer cosas. Factores de tipo metafísico, sociológico, psicológico, etnológico y científico, entre otros, influyen en su deseo de juntar objetos y armar colecciones. Éstos le han dado la posibilidad de conocer y relacionarse

con su entorno, llegando a desarrollar todo un mundo de experiencias susceptibles de estructurarse en conocimientos (Rico Mansard, 2004. p34).

Tomemos, por ejemplo, lo que ocurría en la cultura egipcia (una de las más remotas de las que tenemos conocimiento). De acuerdo con Aurora León, al ser una sociedad cuya economía estaba basada en la agricultura, que tenía además un sistema monetario mesopotámico que le permitió cierto florecimiento, pudo generar condiciones en las que la estructura social estaba bien definida, y en las que la clase alta o dominante (conformada por sacerdotes y príncipes de alto poder adquisitivo) pudieron darse el lujo de *“hacer instalar talleres de trabajos manuales (objetos suntuarios, útiles domésticos...) junto a templos y palacios para controlar oficialmente las producciones artísticas”* (León, 1995. p16).

Cabe resaltar en este punto la importancia e influencia de la religión en el coleccionismo. Porque si bien es cierto que –como veremos más adelante- los políticos y los ricos tienen una participación importante en la historia del coleccionismo, no podemos negar que durante mucho tiempo la religión tuvo un papel vital y determinante en la producción artística de las sociedades y en la preservación de objetos a los que se les atribuía algún valor.

Una muestra fehaciente de lo anterior es lo que, de acuerdo con varios registros históricos, ocurría en la antigua Grecia, donde:

algunas colecciones importantes se originaron a partir de las ofrendas que los creyentes dejaban en templos y santuarios. La diversidad, variedad y profusión de las piezas ofrecidas llegaron a saturar los lugares sagrados, por lo que fue necesario construir espacios apropiados para ser reubicadas (Rico Mansard, 2004. p38).

Y esto no cambió mucho con el transcurrir de los siglos. Los romanos, al ser admiradores de la cultura griega –y un pueblo que se distinguió más por adquirir las costumbres de sus conquistas militares que por generar una cultura propia- continuaron con esta práctica, agregando al coleccionismo de la producción artística local la acumulación de los botines de guerra: *“Volver de la batalla sin mármoles y bronce griegos –nos dice Aurora León- era no sólo privar a la República de un prestigio reconocido y al pueblo de un patrimonio cultural creciente, sino perder un status social que quedaba a salvo con una triunfante decoración casera.”* (León, 1995. p17-18). Los romanos, pues, fueron quienes probablemente dieron al coleccionismo este carácter hedonista que aún hoy posee. *“Toda casa de miembros dirigentes de la sociedad –nos dice Aurora León- tenía que tener en su biblioteca, pinacoteca, obras de arte y bronce griegos y helenísticos. Y, si no había posibilidades de originales, esa limitación se cubría*

con copias realizadas por expertos". (*Ibid.*). De esta última afirmación, podemos comentar que fue también gracias a la cultura romana que se le agregó a la práctica del coleccionismo el concepto de *inversión capital*. Esto porque, si bien ya dentro de los botines de guerra se llegaban a contar objetos de valor intrínseco (joyas, metales preciosos), también a pasaron a tener valor las características de originalidad, rareza, patina, antigüedad, etc.

Finalmente, otra de las características del coleccionismo que quizás haya dado pie a la concepción del museo como lo conocemos hoy que se originó durante la época de los romanos es el hecho de dar utilidad pública a las obras de arte. En efecto, fue gracias a la decisión personal de Marco Agripa de reagrupar las obras exiliadas de su lugar de origen que permanecían a la sombra en colecciones privadas, que se empezó a pensar en la posibilidad de que el pueblo tuviera acceso a un conocimiento hasta entonces destinado solamente a unos cuantos privilegiados, y a pensar en la colección como un patrimonio cultural de todos, y no solamente de unos cuantos (*Ibid.*). Esta situación cambiaría con la llegada del cristianismo, y no sería retomada sino hasta muchos, muchos años después.

Posteriormente, con la aparición del cristianismo –esto es, durante la Edad Media– el carácter hedonista y cultural del coleccionismo disminuyó un poco, al mismo tiempo que el carácter religioso se intensificó, “dando paso a la reunión de objetos que sirvieran de propaganda a la moral cristiana” (Rico Mansard, 2004. p38). No está de sobra recordar en este punto que, además, toda la producción artística de la época tenía el objetivo pedagógico específico de educar moralmente a la población.

Por supuesto, siguen existiendo las grandes colecciones de la antigüedad y los poderosos (en este caso, los reyes y la Iglesia) continúan acumulando botines de guerra- como en época de los romanos-, solamente que en este tiempo se inclinan más por el gusto oriental, fastuoso, rebuscado.

La Iglesia sería durante este período la única “vitrina” que tendrían los objetos de arte para ser apreciados por el público en general, y también durante este tiempo acumularía un gran tesoro a base de donaciones reales o populares, que sería cuidadosamente inventariado por los monjes.

Por otro lado, así como durante la Edad Media se acumularon tesoros y arte relacionados con la propaganda y culto cristianos, también se generó la destrucción de objetos que hoy en día podrían sernos de gran utilidad para comprender cultos paganos. Más adelante, cuando hablemos del nacimiento y desarrollo de la institución del museo en México, discutiremos un poco más sobre lo que representó para las culturas prehispánicas la llegada de la Iglesia Católica a territorio americano en ese sentido, pero, lo que sí tenemos claro es que, tanto en América como en Europa, gracias a las

prácticas de censura que intentaban hacer prevalecer a esta institución sobre cualquier otro culto o religión, se perdieron objetos –y, por supuesto, la valiosa información que su análisis podría proporcionar.

En este punto, hemos de hacer notar algo que quizás el lector haya descubierto ya, pero que vale la pena resaltar de todos modos. Esto es el hecho de que tanto el coleccionismo –como la vida del ser humano en general- son afectados profundamente por los acontecimientos políticos y sociales de la época. Independientemente de que – como bien hemos comentado-, son generalmente los ricos y poderosos quienes a través de la historia han dictado tanto la producción artística como las características de los objetos que vale la pena guardar o coleccionar, también es cierto que las figuras e ideologías de quienes en distintos momentos han ocupado estas posiciones de poder han cambiado. Factores como las guerras, las catástrofes naturales, las epidemias – como fue el caso de la Peste Negra en Europa en el siglo XIV-, el surgimiento de nuevos movimientos religiosos o los descubrimientos científicos, han sido determinantes para que se den los cambios entre quienes ocupan las cúpulas del poder.

El Renacimiento europeo es producto estos factores que mencionamos. Y, como es de esperarse, con los cambios en la estructura política, religiosa y social –y sobre todo, con el surgimiento de la clase social conocida como “la burguesía”, que tenía un gran poder adquisitivo-, la práctica del coleccionismo volvió a cambiar.

La propaganda religiosa ya no era lo más importante al momento de asignarle un valor al objeto. Ahora era importante la estética. En este período se retoman los parámetros de belleza de la antigüedad, lo que, junto con los avances científicos de la época, cambia por completo las cualidades de la producción artística. Los artistas y científicos tenían ya mayores posibilidades de analizar el cuerpo humano real y sus proporciones, además de que el surgimiento de la pólvora y los instrumentos de navegación favorecieron el contacto con culturas que hasta entonces eran desconocidas para el europeo. Esto amplió la visión y alimentó la creatividad y habilidades de los artesanos de aquella época. Basta simplemente con evocar nombres como los de Leonardo DaVinci o Miguel Ángel, dignos representantes del renacentismo europeo, para darnos una idea de cuáles eran los parámetros que dictaban lo que valía la pena producir –y coleccionar- en aquel entonces (León, 1995).

Cabe mencionar, además, que al valor estético de las obras y los objetos –además del valor económico u ornamental-, se le agregó el valor pedagógico. Los artistas ya no estaban enfocados únicamente en hacer propaganda religiosa como en la Edad Media (aunque por supuesto, las obras que poseían este carácter no dejarían de producirse), sino que ahora estaban interesados también en rescatar y mostrar los parámetros de la Belleza Clásica, que –por cierto- eran conocidos solamente por quienes recibían

educación. De esta forma, la mayoría de la gente, que no tenía acceso a esta última, no poseía los recursos intelectuales necesarios para apreciar las obras en su justa medida. Esto confirmaría el carácter elitista del coleccionismo, carácter que quizás el museo postmoderno esté siendo obligado a cambiar...pero retomaremos la discusión sobre este punto más adelante en el trabajo. No olvidemos, además, que fue durante esta época que se dieron las divisiones en la Iglesia que generaron el Protestantismo, iniciado por Martín Lutero. El arte, siendo una forma de expresión de lo que ocurre en alguna época determinada, no podía dejar de reflejar este importante cambio ideológico en la sociedad europea: y es que, si bien la propaganda católica seguía siendo frecuente en los países aún adheridos a esta religión, también era común el encontrarse con piezas que reflejaban los ideales de la iglesia luterana –siendo la libertad uno de los más importantes-. El artista en esta visión era libre de retratar lo que quisiera, -y lo que el comprador pidiera. Una de las mejores muestras del arte que floreció bajo el régimen protestante es la llamada “escuela holandesa” del siglo XVII, cuyos más famosos representantes –como Johannes Vermeer- ponían en sus obras no solamente lo religioso, sino también lo cotidiano, lo que los rodeaba (León, 1995).

Comenzaron a producirse (por encargo de los ricos de la época) retratos de miembros de familias importantes, réplicas de piezas y representaciones de mitos griegos o romanos de la antigüedad, e, incluso, muebles y adornos cuya única finalidad era embellecer las residencias. El poseer objetos creados por ciertos artistas -que se salían de las producciones estandarizadas- era algo casi obligado entre los miembros de las clases privilegiadas.

Otro factor que también apareció alrededor de aquella época fue la figura del crítico de arte. El respaldo de los juicios de los eruditos daba nuevo valor al trabajo del artista, para quien una buena crítica representaba un incremento importante en prestigio social, y, por consecuencia, en encargos de los nobles y acaudalados.

Así como ha sucedido con los grandes cambios sociopolíticos que se han dado en la historia de la humanidad, el siguiente paso en la evolución del coleccionismo fue también gradual, producto de cambios en la filosofía de los líderes en determinado momento histórico, y se dio muchos años después de la época en la que tradicionalmente se marca el inicio del Renacimiento, justo en el siglo XVIII, también conocido como el “Siglo de las Luces”.

Sin entrar en muchos detalles en cuanto al contexto histórico, lo único que sí tenemos que mencionar es que las grandes revoluciones que se dieron durante este siglo y el siguiente, volvieron a cambiar el panorama sociopolítico. El poder cambió de manos, algunas fortunas también, y, por lo tanto, la producción artística cambió, tanto de contenidos como de destinatarios.

Decíamos que no vamos –por razones de espacio- a dar muchos detalles sobre el contexto histórico en el que ocurrió este nuevo cambio en la naturaleza del coleccionismo, sin embargo, lo que sí hay que resaltar es que una característica de la ideología que trajo consigo “El Siglo de las Luces”, o “La Ilustración”, fue una mayor preocupación por las clases sociales menos privilegiadas. Es en este momento donde surgen conceptos como la democracia y los derechos humanos, que si bien no eran todavía (y quizás tampoco son ahora) aplicados de manera cabal, representaban un cambio con respecto a formas de gobierno anteriores.

Los filósofos y movimientos de La Ilustración, decíamos, cambiaron el panorama sociopolítico del mundo. Se derribaron algunas monarquías, y, eventualmente, Europa perdió algunas de sus colonias en el continente americano. Esto significó muchos cambios para la vida de la gente común, pero quizás uno de los más importantes fue el hecho de tener un poco de más acceso a la educación que antes. En efecto, el culto a la razón y al pensamiento como medio para el progreso fue una de las premisas de la Ilustración, que si bien no obtuvo los efectos deseados de igualdad y prosperidad para todos, permitió cierto progreso y cambio en la forma de pensar del ciudadano común. Y es precisamente en los cambios que se desataron a raíz de estos movimientos que encontramos el siguiente paso evolutivo en la historia del coleccionismo. Ahora, es necesario aclarar que, si bien podemos ubicar el momento de partida de este salto evolutivo en la Ilustración, el punto en el que podemos apreciar sus consecuencias últimas –en el coleccionismo y en el arte, por supuesto- es el período histórico mejor conocido como el Romanticismo, una época en donde las revoluciones continuaban, pero en la que el desencanto del hombre con el poder del conocimiento llevó a los grandes pensadores a exaltar el sentimiento.

El arte, entonces, ya no era coleccionado y patrocinado por unos pocos privilegiados, principalmente por dos razones: en primer lugar, porque quienes anteriormente (es decir, durante el Renacimiento y el Barroco) habían tenido el poder y el dinero para comprar, ahora o no lo tenían más o, con todas las revoluciones y cambios, estaban más ocupados en resolver otros asuntos que en invertir en arte o en ocio, y segundo lugar, porque ahora, sin mecenas y gobiernos que controlaran enteramente la producción y con un renovado espíritu revolucionario y humanista, los artistas se daban el lujo de rechazar peticiones y encargos que no satisficieran su forma de pensar o sus deseos expresivos.

Cabe destacar en este punto la entrada en escena de un país que hasta ese momento no había tenido mucha participación en el mundo del coleccionismo, pero que con el tiempo llegaría a ser una potencia mundial en ese aspecto: Estados Unidos.

En efecto, el crecimiento económico que presentó esta nación, sobre todo después

de la Guerra de Secesión, le permitió tomar un lugar que algunos magnates europeos dejaron vacantes en el mercado del arte.

Los grandes magnates del siglo XIX (Rockefeller, Morgan, Altman, etc.) tienen el suficiente poder adquisitivo para lograr colecciones por demás importantes. De hecho, Aurora León nos comenta que “*a partir de 1900, los magnates americanos de la industria y del mundo de las finanzas son el público coleccionista más fuerte que se conoce en Europa*” (León, 1995. p42).

Ahora, en este punto, hay que señalar que si bien los magnates americanos eran poseedores de grandes fortunas que les permitían adquirir obras sin importar el precio, carecían de cultura suficiente para conocer de arte. La intención principal de ellos era dotar a su país de un patrimonio cultural que en esos momentos para ellos era prácticamente inexistente. Eso es lo que marca la gran diferencia entre el coleccionista europeo, generalmente educado y culto, y el coleccionista americano. Y eso es también lo que daría la pauta para que naciera el museo tal y como lo conocemos hoy.

Como podrá darse cuenta el lector, hasta este punto hemos hablado únicamente de coleccionismo y no precisamente de museos. Justo en este punto comenzaremos a hablar de estos últimos, no sin antes aclarar que, dado que el coleccionismo es el antecedente inmediato de los museos –y el que da la pauta para que estos existan-, este viaje a través de su historia era necesario.

¿Cómo es entonces que surge la figura del museo? Aurora León nos dice que, hasta finales de siglo XVIII, las colecciones tenían un carácter privado. Las únicas ocasiones en las que se abrían al público eran de carácter festivo, y usualmente eran fechas significativas mayormente para los dueños de la colección, con lo que la función pedagógica del hecho de mostrar este arte al público era prácticamente nula.

Posteriormente, durante los años que siguieron a la Revolución Francesa, se hizo el intento de hacer del dominio público las obras que poseía la realeza, aunque el hecho de exhibirlas al pueblo realmente tampoco contribuía mucho a educarlo en cuanto al arte se refería. Esto porque al carecer el ciudadano común de educación y cultura, le era muy complicado apreciar las obras en todo su esplendor, con lo que el arte, exhibido de esta manera, seguía siendo propiedad –al menos intelectualmente- de una élite conformada por eruditos, científicos, y miembros de las clases altas que habían recibido la formación que les permitía deleitarse con las piezas ahí expuestas. Y así como en Francia la expropiación de bienes de la realeza por el Estado dio lugar a la creación de un museo tan importante como el Louvre, en el resto de Europa comenzaba a pasar lo mismo con algunas otras colecciones privadas. Mención especial merecen los museos del Vaticano, que fueron impulsados por diversos papas, así como el museo del Prado de Madrid, que nace a partir de la iniciativa de Fernando VII (*Ibid.*), debido precisamente

a que surgen de instituciones antiguas y antagónicas de los ideales revolucionarios que imperaban en esos momentos en el mundo occidental, pero que de alguna manera nos señalan las deficiencias que tenía el museo en sus inicios: y es que si bien la idea era que el arte se volviera popular, la forma en la que se quería lograr este objetivo distaba mucho de ser efectiva. Como veremos más adelante, no es suficiente con exhibir los objetos al público en general, sino que hay que proveer a la gente de los medios para poder apreciarlos.

Sea tal vez debido a las características de los coleccionistas que ayudaron a fundarlos (carentes, como ya mencionamos, de instrucción en cuanto a arte se refiere y conscientes de la necesidad de que sus conciudadanos aprecien el valor del patrimonio cultural que estaban generando), o sea debido a la filosofía práctica y utilitaria de los norteamericanos, lo cierto es que el museo estadounidense se caracteriza desde su creación por ser pedagógico y activo para la cultura popular (*Ibid.*).

El Metropolitan Museum of Art de Nueva York, fundado y abierto al público en 1872, ofrece no solamente una de las colecciones más extensas y variadas de arte en el mundo, sino que también, desde sus inicios, cuenta con un boletín con información de las diversas actividades del museo (compras, exposiciones temporales, conciertos, conferencias, talleres), así como una revista enfocada a la enseñanza escolar. Este museo se convertiría más adelante en un modelo a seguir para los otros museos americanos y latinoamericanos (*Ibid.*). Y creemos, además, que no es aventurado mencionar que este paradigma de museo (más utilitario y pedagógico) es también de cierta manera precursor de lo que sería el concepto de museo en la postmodernidad: esto es, mucho más al servicio del hombre y de su formación que de la preservación del objeto en sí.

1.2. Los museos en México.

He hablado hasta el momento de la evolución del coleccionismo en el mundo con el fin principal de dar contexto al trabajo. Ahora es momento de voltear la mirada a lo que pasó específicamente en nuestro país, para poder dar al lector una idea de lo que hay y hacia dónde podemos evolucionar.

Dije anteriormente que el coleccionismo (antecedente y fundamento de la institución del museo) es un fenómeno que se viene dando desde tiempos inmemoriales, y en toda sociedad que se precie de tener organización y estructura.

De esta forma, en las sociedades prehispánicas (que poseían estos dos elementos), el fenómeno del coleccionismo estuvo presente. Nos dice Luisa Fernanda Rico Mansard en su libro "Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)", que en el siglo XV hubo los llamados jardines

señoriales, donde se reunía una gran variedad de flora y fauna americanas, que servían no solamente para fines recreativos de la alta sociedad, sino también para estudio y experimentación.

No se puede dejar de notar que, en este caso, los objetos reunidos en estos lugares son de naturaleza completamente distinta a los que existían en las colecciones europeas, y que esto no demeritaba en absoluto su valor. Por el contrario, poniendo un poco en contexto los acontecimientos, podemos decir que la colección de flora y fauna que se suponía albergaban estos jardines señoriales era considerada extremadamente exótica y valiosa por los europeos, tanto que, después de la conquista, al enterarse el rey Felipe II de su existencia, envió a su protomédico Francisco Hernández para recoger algunas muestras de ellos (*Ibid.*).

Asimismo, poco después de la llegada de los españoles a lo que fue conocido durante algunos siglos como la Nueva España, se hizo el intento de coleccionar algunos objetos, documentos y información sobre las sociedades prehispánicas, intento que por desgracia fue insuficiente para generar algún acervo importante que nos diera idea de lo que realmente ocurría en aquellas sociedades. Y quizás la razón principal por la cual este acervo no se logró (al menos no de forma completa y satisfactoria) fue la intención de las autoridades reales y virreinales *“por destruir o cubrir los restos del pasado precolombino, como práctica indispensable para garantizar su poder y dominio en los territorios conquistados”* (*Ibid.*).

El coleccionismo en la Nueva España, entonces, empieza a tomar forma y rigor algunos siglos después, (más concretamente, durante los siglos XVII y XVIII), cuando surgen en Europa (y más concretamente, en España) los primeros investigadores apegados al método científico y cartesiano de la Era Moderna; y es que, como era de esperarse, el Nuevo Mundo representaba una inagotable fuente de inspiración para quien observaba el mundo con la curiosidad de este nuevo tipo de hombre ilustrado, hambriento de conocimiento.

Durante esta época (poco antes del surgimiento del movimiento de Independencia) se establecieron en la Nueva España la Academia de San Carlos (1785), el Seminario de Minería (1792) y el Jardín Botánico (1788 y 1793), que tenían la intención de fomentar tanto las artes como los conocimientos científicos en tierras americanas, y también la de preparar a sus habitantes para explotar de mejor manera sus abundantes recursos naturales (*Ibid.*).

Y las colecciones, por supuesto, eran una pieza fundamental tanto para la investigación como para la enseñanza. Así, por ejemplo,

cuadros, esculturas y grabados atravesaron el océano para ubicarse en la recién creada

Academia de San Carlos, donde los alumnos podían practicar las comúnmente denominadas artes plásticas (dibujo, pintura, escultura, grabado y diseño arquitectónico), siguiendo los patrones establecidos en Europa (Rico Mansard, 2004. p67.).

A la par, se constituyeron colecciones naturales constituidas por ejemplares de botánica, zoología y mineralogía, que más allá de cumplir con fines didácticos y de investigación, servían también como muestra de representativa de lo que se producía en las tierras pertenecientes al imperio español.

Finalmente, en cuanto a los ejemplares arqueológicos, podemos decir que lo poco o mucho que pudo ser reunido era originalmente destinado a ser una especie de botín de conquista que ilustrara la evolución de los pueblos desde poco antes de la llegada de los españoles hasta aquella época. Empero, este plan quedó frustrado por el surgimiento de los movimientos de independencia a principios del siglo XIX.

Este hecho ciertamente dio paso a una serie de cambios en cuanto al coleccionismo se refiere (sobre todo en la parte de propiedad, ya que todo lo que se había logrado hasta entonces pasó a ser patrimonio de la nueva nación y ya no del imperio español), sin embargo, el incipiente gobierno pronto se dio cuenta de que podía serle útil conservar algunas de las instituciones educativas creadas durante los últimos de la colonia; y, por lo tanto, se procuró dar continuidad a las colecciones que estaban destinadas a la enseñanza de las artes y las ciencias. Algo diferente, empero, ocurrió con las colecciones arqueológicas: como era de esperarse, su destino ya no era ser un botín de conquista, sino un apoyo para conformar la identidad de un pueblo recién independizado, y el nuevo gobierno, consciente de esta necesidad, creó nuevas instituciones que se encargaran de darle este sentido a los vestigios autóctonos.

Fue entonces cuando surgió el Museo Nacional Mexicano, mandado a establecer en 1825 por el ministro de Relaciones Exteriores e Interiores, Lucas Alamán. Su propósito era el de ser un espacio para concentrar las antigüedades que fueran “de utilidad y lustre nacional”. A partir de entonces –nos dice Luisa Fernanda Rico-, “las piezas del pasado fueron consideradas como nacionales, en un sentido político, geográfico y cultural, y utilizadas por las diferentes administraciones como elementos indispensables para sus programas de gobierno” (Rico Mansard, 2004. p68.).

Es necesario mencionar en este punto que a pesar de la importancia que cobraron estas piezas como instrumento de instrucción para el gobierno, no existía un rigor ni un sistema en cuanto a la forma de recolectar se refería. No podemos dejar de lado que el siglo XIX se caracterizó por ser para nuestro país uno de los más convulsionados debido a la cantidad de guerras que surgieron –incluyendo por supuesto el movimiento de independencia-. Las invasiones norteamericana y francesa, la Guerra de Reforma y la

de los Pasteles, por mencionar unas cuantas, mantuvieron ocupados tanto a los gobiernos en turno como al ejército y a la población civil, y esto daba muy poco margen para el desarrollo de otros aspectos, entre ellos la educación, y, por ende, lo que la rodeaba, incluidas la cultura y, por supuesto, el coleccionismo.

Así, las colecciones se formaban básicamente de las siguientes maneras:

- Por recolección: esta se lograba a través de expediciones o viajes científicos.
- Por remisión: algunas instancias oficiales se veían, por causas ajenas a sus funciones, en posesión de piezas o colecciones valiosas y para evitar su pérdida o maltrato las enviaban a galerías, laboratorios o museos.
- Por donación hecha por particulares (condicional o incondicionalmente).
- A través del canje de muestras con instituciones afines.
- Y, finalmente, a través de la preparación o elaboración propias.

Este último recurso fue especialmente utilizado y, fue también generador de grandes trabajos y personalidades en el mundo del arte. Pintores como José María Velasco o Félix Parra, conocidos mayormente por sus trabajos naturalistas –que reproducían paisajes mexicanos-, pudieron hacerse notar en parte gracias a esta práctica. (Rico Mansard, 2004).

De igual manera, dada la importancia que siempre tuvieron las piezas prehispánicas y debido a la cantidad de descubrimientos de vestigios antiguos que hubo durante el siglo XIX, el gobierno decidió crear en el año de 1885 la Inspección General de Monumentos Arqueológicos, que, en palabras de Rico Mansard, “asumió la función asignada con anterioridad al Museo Nacional de ocuparse de piezas precolombinas más allá de los espacios museográficos” (Rico Mansard, 2004. p69.)

Podemos deducir de este hecho que el gobierno mexicano, estando ya para esas alturas del siglo la situación del país un poco más estable, se vio tanto en la necesidad como en las posibilidades de dar a la cultura un poco más de cuidado y atención.

Empero, -y por desgracia- todavía no teníamos como nación la estructura necesaria para preservar este patrimonio de la mejor manera. En términos legales (por citar alguno de los aspectos en los que hay que fijarse cuando de coleccionismo se habla), no hubo durante todo el siglo XIX y principios del siglo XX alguna ley que velara por la preservación del patrimonio cultural de la nación.

Así, muchas arbitrariedades se cometieron en ese entonces con algunas piezas de arte mexicano, y particularmente con las que no eran prehispánicas, ya que estas últimas fueron las únicas que gozaron de protección legal específica desde los primeros años del México independiente, debido, como ya hemos mencionado, a que, a ojos del

gobierno, contribuían de manera determinante a la formación de una identidad como nación.

Por lo que toca a los otros aspectos de la institución museística y del coleccionismo, decía anteriormente que la creación del Museo Nacional fue un primer intento del México independiente por empezar a darle forma a nuestro patrimonio cultural. Comenté también que, por desgracia, este intento se vio de alguna manera pausado por la gran agitación social y bélica de la que fue objeto el país poco después de constituirse como nación independiente, y que tuvieron que pasar muchos años para que algún gobierno pudiera retomar los proyectos económicos, educativos, de salud o de cualquier otro rubro que pudieran empezar a encaminar al país.

De esta forma, no fue sino hasta 1910 que se le pudo empezar a dar cierta formalidad y estructura al patrimonio cultural (más allá de las piezas prehispánicas), para que pudiera empezar a formar parte de un proyecto de nación.

Además, a manera de conclusión personal, creo que más allá del deseo de utilizar el patrimonio cultural para educar o formar una identidad, fue su valor intrínseco y su gran tamaño el que obligó de cierta manera al gobierno –en este caso, de Porfirio Díaz- a prestarle atención.

Y es que una vez que se intentó empezar a clasificar y sistematizar tanto las colecciones artísticas como las colecciones científicas, -amén de las prehispánicas y novohispanas, que para entonces ya también formaban parte de un pasado histórico importante que era necesario rescatar-, la figura del Museo Nacional comenzó a quedar muy, muy pequeña.

Hablando, por ejemplo, de las colecciones científicas, se puede decir que pronto, ante el incremento de cátedras en diferentes escuelas, tuvieron que ser re-ubicadas: pasaron del museo anteriormente mencionado hacia los gabinetes, laboratorios e institutos. De igual manera, fue necesario crear museos específicos: los de zoología, botánica y geología de la Escuela Nacional Preparatoria son buenos ejemplos.

Del mismo modo, las piezas relacionadas con el pasado mexicano también fueron encontrando nuevas sedes hacia el final del siglo XIX. Por un lado, debido a que –como lo mencioné anteriormente- se hicieron muchos descubrimientos arqueológicos durante esta época en distintas regiones del país, y dado que era complicado trasladar los objetos recolectados –amén de que los gobiernos de los estados en los que se encontraban los vestigios pugnaban por conservarlos-, se decidió crear áreas de exhibición para dichos objetos en los lugares de donde se llevaban a cabo los descubrimientos. Por otra parte, los objetos procedentes de la época colonial y de los primeros años del México independiente poco a poco fueron hallando espacios propios más allá de los muros del Museo Nacional, sobre todo a finales del siglo XIX y principios

del siglo XX. Sitios que fueron candidatos naturales a ser acondicionados para la exhibición de objetos de estas épocas fueron, por ejemplo, la Casa de Hidalgo en el pueblo de Dolores, estado de Guanajuato y la casa de Morelos en Ecatepec, Estado de México (Rico Mansard, 2004).

Y, finalmente, sobre las colecciones artísticas, hay un poco más que decir, no solamente por el hecho de que el presente trabajo fue creado por y para un museo de arte, sino porque, de hecho, la historia del coleccionismo artístico en nuestro país tiene anécdotas propias que vale la pena rescatar.

Se mencionó ya anteriormente que el coleccionismo artístico como tal surge en la Nueva España a raíz de la fundación de la Real Academia de San Carlos en el siglo XVIII. También se dijo que le principal interés entonces era formar artistas novohispanos, con apoyo tanto de material como de maestros europeos.

Por desgracia, si bien hubo oportunidad de traer a nuestro país objetos interesantes y de hacer caminar la escuela durante un breve período de tiempo, el movimiento de independencia de principios de siglo XIX puso una enorme pausa en el desarrollo del proyecto. De igual manera, lo que ocurrió una vez consumada la independencia (invasiones y guerras civiles), hizo difícil la continuación de los trabajos de la escuela. La academia sufrió una especie de abandono, atenuado quizás por una reinauguración en el año de 1847, que si bien reanudó la actividad, no pudo recuperar del todo los años de desarrollo artístico que se perdieron en los años de guerra.

Lejos de estar preparados para empezar a plasmar la imagen resultado de una identidad propia como país nuevo e independiente, los artistas, asustados y confundidos ante lo que todavía estaba ocurriendo, se aferraron a la línea religiosa heredada de la dominación española. De igual manera, eran los maestros europeos quienes todavía poseían las principales cátedras en la Academia, aunque el nombre (ya no era "Real" sino "Nacional") reflejara un débil intento de desprenderse del pasado colonial.

Así, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XIX que se pudo empezar a generar obras que pudieran reflejar una identidad nacional un poco más definida. Y en ese sentido, hubo entonces dos líneas importantes de coleccionismo: por un lado, las obras que eran apreciadas por su valor estético pero que contenían una fuerte carga religiosa, se quedaron a cargo de la Academia –se incluía en esta colección algunas obras importantes de la época colonial, de autores novohispanos de mucho peso, como Miguel Cabrera o Luis Juárez-, mientras que las que poseían algún contenido político, fueron destinadas al Museo Nacional.

Ya liberados de las guerras civiles y de las intervenciones extranjeras, y con cierta estabilidad, los gobiernos mexicanos posteriores al segundo imperio pudieron darles continuidad a los proyectos. La antigua Academia se transformó en la Escuela

Nacional de Bellas Artes, y finalmente pudo servir, entre otras cosas, al propósito de darnos una identidad como mexicanos: los artistas de la época se dieron entonces a la tarea de retratar episodios de la historia que iban desde la llegada y los primeros encuentros de los españoles con nuestros antepasados prehispánicos a la derrota del emperador Maximiliano.

Se puede decir entonces que las bellas artes en nuestro país volvieron a cobrar auge e importancia hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, particularmente durante el gobierno de Porfirio Díaz.

Sin embargo, no puedo dejar de hacer notar en este punto que el movimiento revolucionario de 1910 puso otra pausa a los proyectos museísticos en nuestro país; y que éstos no pudieron ser retomados hasta el fin de la guerra, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón y bajo la acertada tutela de José Vasconcelos, quien dio nuevo auge las colecciones científicas, históricas y artísticas, para “el deleite, el estudio y el fomento del sentimiento nacionalista” (Rico Mansard, 2004. p74), y quien además hizo un llamado a una nueva generación de artistas mexicanos para contribuir a cambiar de nuevo la imagen de un país cuya identidad estaba, a su vez, sufriendo una nueva metamorfosis.

Es importante también recalcar que si bien cualquiera tenía, en teoría, acceso a las colecciones aquí mencionadas, también es cierto que quienes se deleitaban en ellas, como suele suceder la mayoría de las veces, eran las clases altas con acceso a la educación. Ya se mencionó anteriormente que originalmente tanto las colecciones científicas como las colecciones históricas (especialmente las antropológicas) tenían en principio un fin didáctico, y que lo mismo podía decirse de las colecciones artísticas de finales del siglo XVIII en nuestro país. Sin embargo, pasada la primera mitad del siglo XIX, el discurso museístico cambió: el objetivo de las colecciones ya no era la educación (en su más puro sentido), si no el aleccionamiento sobre una determinada identidad y sobre determinados valores estéticos, dictados por el gusto de una clase alta cuyo poder adquisitivo, -al igual que en lo que sucedió en los Estados Unidos- creció desmedidamente con el advenimiento del capitalismo y de la Revolución Industrial.

Los ricos en México que podían darse el lujo de coleccionar arte también podían darse el lujo de dictar lo que valía la pena adquirir al resto de la población. Y por su parte, el gobierno porfirista se valió de las colecciones para promocionar su proyecto económico y social: en ese contexto, las colecciones científicas adquirieron la mayor importancia, seguidas de las colecciones antropológicas y las artísticas.

Y habrá que agregar en este punto que el presidente Díaz no fue el único que utilizó de alguna manera el patrimonio cultural para promover su proyecto. Quizás con lo expuesto hasta ahora podremos darnos cuenta de que, en realidad, uno de los fines del

coleccionismo en general es precisamente ese: proponer lo que se debe considerar valioso o digno de atesorar. Así, podemos decir, en resumidas cuentas, que el coleccionismo en nuestro país nació para cumplir dos objetivos fundamentales: el primero de ellos, en concordancia con las corrientes pedagógicas que surgieron en el siglo XVIII, fue el de darle al objeto una utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y el segundo, darle a nuestro país una identidad como nación. Esa ha sido la línea y la razón de ser de todas las instituciones museísticas en nuestro México desde el nacimiento del Museo Nacional en la primera mitad del siglo XIX.

¿Habrá cambiado el panorama desde entonces hasta nuestros días? Podemos decir que, en efecto, ha habido cierta evolución, sin embargo, es necesario, a mi manera de ver las cosas, tener presente la forma en que los museos fueron concebidos para poder hacer alguna propuesta.

Para concluir este apartado, solamente diré, retomando un poco el hilo conductor del relato, que –como ya se mencionó anteriormente-, los proyectos museísticos en nuestro país se paralizaron durante el movimiento revolucionario, y fueron retomados una vez que este llegó a su término. He comentado ya que el enorme acervo existente no podía ser contenido en un solo lugar, y, por supuesto, era necesaria una enorme labor de clasificación, restauración, conservación y acondicionamiento para poder empezar a distribuir las obras a diferentes destinos, que únicamente podía ser llevada a cabo en años de trabajo y, sobre todo, de cierta estabilidad política y social. Así, fue hacia el final de la primera mitad del siglo XX y principios de la segunda que se fueron creando instituciones museísticas como el Museo Nacional de Antropología (que se ubicó primero en la calle de Moneda y fue trasladado posteriormente a Chapultepec), el Museo del Chopo, el Museo Nacional de San Carlos y, por supuesto, el Museo Nacional de Arte. Actualmente, únicamente en la Ciudad de México hay más de 100 museos registrados oficialmente (Páramo, A. 4 de abril de 2014).

1.3. ¿De qué manera sirven los museos hoy a la sociedad? Algunos ejemplos de lo que ocurre en el mundo

Hasta este punto, lo que se ha hecho ha sido relatar de manera breve la historia del coleccionismo y de los museos -tanto en mundo como en México- con el fin de generar un contexto en el que podamos comprender aún mejor cuál es la finalidad última del presente trabajo. Así, corresponde ahora tocar el punto del papel que tienen los museos en la actualidad, para lo cual quisiera remitirme, en primer lugar, al International Council of Museums, (ICOM). Ya anteriormente hice referencia a la definición de museo que nos proporciona ICOM, y creo que es una fuente que nos puede proporcionar más elementos para construir una propuesta sólida. Justificaré esta creencia hablando

brevemente sobre el ICOM, que es una institución que nace en el año de 1946 y que tiene como misión, -entre otras cosas- establecer estándares de excelencia para los museos. Como se ha visto a lo largo de la primera parte del presente trabajo, el coleccionismo –que es el antecedente inmediato de la institución museística- ha sido parte de la historia de la humanidad desde tiempos remotos, sin embargo, el museo es una figura relativamente nueva, y es a partir de la segunda mitad del siglo XX que se ha decidido regularla, dado que los objetos que generalmente alberga tienen valor histórico y cultural no solamente para las comunidades que los produjeron, sino para el mundo entero. El ICOM, entonces –y según se puede leer en su sitio web-:

establece normas y estándares necesarios para los museos tanto para su concepción como para la administración y la organización de sus colecciones. El código de deontología del ICOM para los museos es una obra de referencia en la comunidad museística mundial y fija las normas mínimas de prácticas y resultados profesionales para los museos y sus empleados. Al afiliarse al ICOM, cada miembro se compromete a respetar este código (ICOM, 2012).

De igual manera, en el mismo orden de ideas y revisando el código de deontología del ICOM, encontramos la siguiente cláusula que podría resultarnos de interés para el presente trabajo:

4. Los museos contribuyen al aprecio, conocimiento y gestión del patrimonio natural y cultural.

Principio: *Los museos tienen el importante deber de fomentar su función educativa y atraer a un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo a cuyo servicio está. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo. (ICOM, 2012).*

Y, dentro de esta cláusula, nos interesa especialmente el siguiente inciso:

4.2 Interpretación de los elementos expuestos:

Los museos deben velar por que la información ofrecida en las exposiciones no solo sea fundada y exacta, sino que además tenga en cuenta adecuadamente las creencias o grupos representados. (ICOM, 2012).

Lo anterior implica que cualquier institución museística que se precie de serlo, necesita hacer el esfuerzo para que:

- a) El público sepa qué es exactamente lo que observa cuando acude a la exhibición*
- b) La información que se proporcione al público sea lo más adecuada posible a las características de éste.*

Ahora, si bien es cierto que el ICOM establece con esto un estándar mínimo de lo que necesita realizarse en los museos en materia informativa-educativa, es verdad también que los parámetros de lo que puede o no realizarse han ido mucho más lejos. Esto, porque, como he expuesto anteriormente, la sociedad cambiante de nuestro

tiempo ha impuesto exigencias cada vez más complejas a la institución del museo. Incluso, -como bien expresa Francisca Hernández en su artículo “Evolución del concepto de museo”- es posible hablar de una crisis en la identidad del museo, dado que el interés –que en los museos antiguos estaba centrado sobre el objeto- se ha ido desplazando hacia la comunidad, público, usuario (Hernández, 1992). Esto es, que si antes el museo estaba conforme con ser concebido como una especie de “santuario” o “mausoleo” solemne cuyo disfrute y mensaje estaba destinado únicamente a ciertos eruditos y cuyo objetivo principal era acumular tesoros, hoy en día este concepto le incomoda e incluso puede llegar a ser un peligro que amenace su existencia misma, dado que si bien es cierto que los objetos contenidos en el museo siguen poseyendo un innegable valor, también es verdad que hoy en día al museo le interesa mucho más atraer público que no necesariamente sea erudito. Ahora no se trata únicamente de exhibir objetos y poner cédulas que den alguna vaga descripción sin contexto para que los ya conocedores tengan una breve referencia, se trata también de dar más información para ser atractivo para el público, de que las personas en general –y no solamente los instruidos en la materia- quieran acudir al museo, lo cual no es tarea menor.

Así, aún cuando podríamos encontrar que de hecho las formas, políticas y objetivos primordiales no han cambiado del todo en el interior del museo, ciertamente hay una necesidad de que existan modificaciones porque el ambiente que lo rodea así se lo exige, cosa que antes no sucedía. Hugues de Varine-Bohan, arqueólogo, historiador, museólogo francés y ex director del ICOM, comenta en una entrevista citada en el libro Museos: Comunicación y Educación, lo siguiente:

Casi todos los museos del mundo se han adaptado a las nuevas y diversas situaciones progresivamente, ya que de lo contrario habrían muerto, pero quedan todavía muy lejos de lo que deberían ser. Desde el punto de vista cultural no han evolucionado. Han seguido la moda, con 20 o 50 años de retraso, según el país. Los museos siguen siendo instituciones dedicadas a la recolección, conservación, presentación y educación en el sentido más didáctico de la palabra, pero en ningún caso desempeñan un papel activo, en el sentido de dar al público la iniciativa cultural. No estoy muy seguro de que puedan permanecer mucho tiempo en esta situación. Y ello por dos razones: por su carácter de “dinosaurio”, es decir, por su gran desfase, y por la competencia de lo que yo llamo la “monetarización” de la cultura” (Schmilchuk, G. 1987.p35).

Esto es, a decir de Hugues de Varine-Bohan, el museo necesita cambiar, y dicha necesidad de cambio ha sido propiciada no solamente por la sociedad en la que está inmerso, sino por algunas prácticas con las que él mismo ha contribuido a generar esta relevancia que hoy se da al aspecto comercial de la cultura. Y es que al decidir quienes

trabajan en el museo los parámetros con los que se puede juzgar una obra de arte, colaboran a marcar tendencias a para quienes compran piezas, y también para quienes acuden a las exposiciones a contemplarlas. Por lo tanto, se puede afirmar que el museo, no es que tenga que entrar a la dinámica del comercio y la mercadotecnia –en el cual es evidente que ha estado inmerso, queriéndolo o no, desde sus inicios-, sino que tiene que entender mejor qué papel necesita desempeñar para identificarse mejor con un público al que no puede darse ya el lujo de menospreciar. Es, quizás, una cuestión de reconocer con humildad que se necesita cambiar para subsistir, y el problema no son “los otros”, (el público falto de cultura y de educación para apreciar el valor), sino nosotros –(la institución del museo)- al no sabernos comunicar de mejor manera para transmitir de manera asertiva, directa y empática el mensaje que deseamos.

Dije anteriormente que si bien el ICOM marca algunas pautas para lo que debería ser un museo, hoy el parámetro es más alto en cuanto a educación se refiere. ¿Cuál sería entonces el ideal de lo que debe ser el papel del museo en la sociedad? Hughes de Varine-Bohan, en la conversación citada anteriormente, dice:

...el museo actual debe ser considerado como un banco de objetos al servicio de la sociedad. Este banco de objetos tiene como finalidad acumular cierto número de datos bajo la forma de objetos, de documentos de dos o tres dimensiones, que se reúnen, clasifican, documentan, inventarían, etiquetan, conservan, restauran...de tal modo que en cualquier momento estén disponibles para toda persona que tenga la necesidad de servirse de ellos: de servirse de ellos no de verlos simplemente. Resumiendo, se trata del museo como medio, como instrumento (Schmilchuk, G. 1987. p219).

Esto es, para Hughes de Varine, el museo necesita convertirse en un agente de cambio social. Este autor propone incluso una idea de museo como universidad, un museo que en realidad contribuya a que el individuo tome conciencia sobre su situación, sobre el medio que lo rodea y sobre su historia para poder modificarla.

Un ejemplo de un serio intento por darle este giro al museo es el concepto de los ecomuseos (impulsado por Georges Henri Riviére y el mismo Hughes de Varine quien entonces era director del ICOM), que fueron una especie de centros de preservación de cultura que se fundaban en territorios determinados con la ayuda de la comunidad que los habita, y con el fin de exhibir objetos, costumbres y situaciones que la gente nativa considera valiosas o dignas de considerar. Hughes de Varine, en la entrevista citada anteriormente, habla de Paulo Freire y su pedagogía como una de sus fuentes para concebir la idea de los ecomuseos. Menciona particularmente del concepto de concienciación, esto es, de pasar de ver al hombre como un simple objeto del mundo ver al hombre como un sujeto, alguien que participa de manera activa.

Otro intento interesante de darle al museo esa identidad de agente de cambio es Centro Georges Pompidou en París, también conocido como el Beaubourg, que no solamente alberga el Museo Nacional de Arte Moderno –que posee una de las colecciones de arte contemporáneo más completas de la actualidad-, sino también un centro de investigación musical y acústica y una biblioteca (Bibliothèque Publique d'Information) abierta al público. Esto es, se pretendió con la apertura del centro no solamente rehabilitar la zona en la que se construyó, sino darle un fuerte impulso a la cultura, y que ésta última permitiera la participación activa de la comunidad.

¿Qué tanto han funcionado estos intentos por cambiar la función del museo de ser únicamente un conjunto de vitrinas que exponen cosas bellas a ser un educador que pueda generar cambios sociales importantes? De los ecomuseos, por ejemplo, hemos de decir que si bien son una idea bastante interesante, que nace de un muy bienintencionado objetivo, pueden toparse con algunos obstáculos en la práctica. François Hubert, en un artículo de la revista *Museum*, nos describe a la perfección uno de los mayores retos del ecomuseo:

(...) la intensa efervescencia cultural e ideológica en que surgieron los ecomuseos no debe hacernos olvidar que su aparición se produjo en un periodo de prosperidad económica, contrariamente a otras realizaciones ulteriores, sobre todo a partir de 1977, que son por otra parte las más numerosas. Será siempre difícil adaptar a la recesión las ideas engendradas por la prosperidad. Cuando las fábricas cierran unas tras otras, el ecomuseo debe admitir que se cuestione su discurso sobre el desarrollo e incluso, a veces, su existencia misma, si una parte importante de la población prefiere que esos fondos se dediquen a empresas generadoras de empleo. (Schmilchuk, G. 1987. p122).

Por otra parte, del Beaubourg también se dijo en su momento que si bien en apariencia podría ser algo totalmente diferente a la alternativa de los solemnes museos nacionales como el Louvre, no dejaba de ser un centro de reproducción cultural, que en el fondo seguía promoviendo los valores de la cultura dominante (Schmilchuk, G. 1987. p111).

De cualquier manera, ambos conceptos, tanto el Beaubourg como los ecomuseos, continúan hoy en día coexistiendo con los museos tradicionales (tal vez el Beaubourg con más éxito que los ecomuseos), de lo cual podemos pensar, a manera de reflexión personal que:

- a) Quizás son conceptos que todavía no han logrado cabalmente el objetivo que se pretende de hacer del museo una institución más moderna e incluyente
- b) Que son conceptos que no se pueden aplicar en todos los museos, y que si bien

el museo requiere de cambios sustanciales, no se puede trasladar un paradigma o solución única a todos los casos.

Retomemos un momento esta última idea para hablar de otro caso interesante sobre museos y educación. Hablemos ahora del caso de los Estados Unidos.

Mencioné ya en un apartado anterior que, dado su origen –recordemos que el coleccionismo estadounidense es relativamente joven si lo comparamos con el coleccionismo europeo-, el museo norteamericano tuvo necesidad desde su nacimiento de valerse de la educación para generar interés en el público. Se puede decir entonces que esta característica fue potenciada por la cantidad de recursos de la que pudieron disponer, y aún disponen. No olvidemos que detrás de los grandes museos estadounidenses estuvieron grandes magnates del siglo XIX y principios del siglo XX, que tenían un enorme interés tanto en adquirir prestigio social como en evadir impuestos. Así, museos como el Metropolitano de Arte de Nueva York, se han caracterizado no solamente por la cantidad de recursos, tiempo y espacios que dedica a la educación a todos niveles, sino también por financiar investigación y exploración en otras partes del mundo para hacerse de piezas y para proporcionar a sus visitantes información lo más actualizada posible.

Edward P. Alexander nos dice al respecto:

“(...) los museos en los Estados Unidos han continuado a la cabeza en lo que se refiere a programas educativos. Con frecuencia se refieren al tipo de educación que ofrecen, como interpretación, es decir, enseñanza a través del uso de objetos originales. La interpretación se apoya principalmente en la percepción sensorial —vista, oído, olfato, gusto, tacto y el sentido cinético muscular— para propiciar en el visitante una experiencia emocional de los objetos. Esta interpretación se complementa con un proceso racional de aprendizaje a través de palabras y verbalización. Los museos en los Estados Unidos desarrollaron relaciones cercanas con las escuelas y han alentado la visita de miles de estudiantes y maestros; los museos coordinan exposiciones itinerantes y envían personal a las escuelas. Así, han surgido asociaciones infantiles de museos, así como museos para niños o jóvenes.

En las últimas décadas, muchos museos en los Estados Unidos se han transformado en centros culturales que ofrecen programas de música, danza, teatro y cine. Las organizaciones de museos estatales coordinan presentaciones en circuito de grupos de música y danza, dramas, conferenciantes, así como exposiciones itinerantes y, en algunas ocasiones, envían museos móviles en vagones de ferrocarril, autobuses. . .

Asimismo, el énfasis en las funciones educativas de los museos ha tenido implicaciones sociales. Algunos museos intentaron llegar a todo el público y usar su colección y funciones de investigación, exposición e interpretación para beneficio de la comunidad entera (Alexander,

1979).

Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que irónicamente, Estados Unidos, a pesar de ser un país que no cuenta con una cultura propia, es la gran potencia mundial y modelo a seguir en lo que se refiere a educación museística.

Por supuesto, al igual que como sucede con el Beaubourg o con los ecomuseos, la práctica educativa de los museos estadounidenses no está exenta de críticas. A éstos últimos se les acusa mayormente de ser un enorme instrumento de reproducción cultural, que además, al ser una máquina poderosa y bien aceiteada tiene un alcance mucho mayor y no admite posibilidad de cambio. Se les ha acusado de haberse convertido en modernos mecenas que no rinden cuentas a nadie, de servir únicamente a los intereses de sus fundadores (ricos pertenecientes a las clases dominantes), que además de inclinar la balanza hacia sus preferencias artísticas, han utilizado los museos para hacer propaganda que les funcione para mantener el *statu quo*. Un caso muy particular que podría ilustrar lo expuesto anteriormente es lo que sucedió con el expresionismo abstracto en el MoMA de Nueva York durante la Guerra Fría. Eva Cockroft, en un artículo de la revista Art Forum, dice lo siguiente al respecto de este tema:

(...) Los nexos entre la política cultural de la guerra fría y el auge del expresionismo abstracto no fueron imperceptibles ni menos aún, coincidentales. Fueron forjados conscientemente por algunos de los personajes que ejercieron mayor influencia sobre el control de las políticas de museos y que favorecieron la instrumentación de tácticas de guerra fría concebidas para atraer a intelectuales europeos.

La relación política entre el expresionismo abstracto y la guerra fría puede percibirse claramente a través de la programación internacional del Museo de Arte Moderno. Resulta imposible subestimar la influencia de este museo sobre la orientación del gusto en el ámbito del arte moderno estadounidense; por otra parte, dicho museo ha sido uno de los principales promotores del expresionismo abstracto. En este contexto, resulta particularmente significativo destacar que el Museo de Arte Moderno siempre ha estado bajo el dominio de los Rockefeller (otras familias que financian el museo, aunque en menor cuantía, son los Whitney, Paley, Bliss, Warburg y Lewisohn) (Cockroft, 1974).

Podemos observar, por lo tanto, que no existe todavía un paradigma ideal. Ninguno de los modelos de pedagogía museística que estoy analizando aquí podría considerarse perfecto, sin embargo, creo que podrían sernos útiles para, como he dicho anteriormente, tomarlos de base y construir algo que pueda servirle tanto al museo como a la sociedad en la que está inmerso. Por supuesto, y como también he dicho, tampoco

se puede generalizar ni tomar un modelo y replicarlo de manera exacta. Hay que considerar factores importantes, como el país en el que se encuentra el museo en el que queremos aplicar el modelo, el tipo de público que lo frecuenta, los recursos con los que se cuentan y la naturaleza misma del museo. ¿Qué características podría tener entonces el Museo Nacional de Arte? ¿Qué se podría necesitar ahí, en materia de pedagogía museística, de acuerdo con lo que hemos visto hasta ahora? ¿Qué posibilidades tiene un pedagogo, apoyándose con los recursos del museo, para poder generar un contenido de calidad? Estas son las cuestiones que pretendo abordar, pero para ello creo que se requiere hacer un breve diagnóstico de lo que ocurre con este museo.

1.4. El caso particular del MUNAL.

He planteado ya que la función que debe tener un museo va mucho más allá que la de ser un simple conservador de cosas bellas. El museo, como lo expresé en el apartado anterior, tiene la posibilidad de ser educador y agente de cambio. Partiendo entonces de esa base, se puede hacer ahora un análisis de lo que ocurre en el caso particular del Museo Nacional de Arte. ¿Qué tanto puede este recinto apoyar a la educación en su entorno? Esa es la pregunta fundamental que se planteaba al final del apartado anterior. Y para responderla, creo que es necesario empezar por hacer una descripción general del Museo.

El Museo Nacional de Arte se creó en el año de 1982 en un intento del gobierno por reunir y exhibir en un solo lugar algunas obras importantes que forman parte, de acuerdo con ciertos criterios, del patrimonio cultural de los mexicanos.

Fue establecido en el antiguo edificio de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, hermoso recinto construido en los últimos años del porfiriato sobre un terreno cuya historia también resulta fascinante: fue, a partir de 1626, sitio de un noviciado jesuita; posteriormente, durante una epidemia de viruela en el año 1779 fue convertido en hospital. Pasada la epidemia, fue nombrado oficialmente como el Hospital General de la Ciudad de México, y un dato curioso es que en uno de sus anfiteatros fue embalsamado el cadáver del emperador Maximiliano I de Habsburgo antes de su traslado a Europa.

El hospital fue demolido en la última etapa del porfiriato, para dar paso al citado edificio que albergaría la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas. Su construcción, encomendada al arquitecto italiano Silvio Contri, comenzó en 1904 y terminó en el año de 1911, y es sin duda una muestra del intento del polémico dictador oaxaqueño por “europeizar” la Ciudad de México.

El problema fue que, por mucho que se haya gastado en su construcción (se

trajeron algunos materiales de Nueva York, de Milán y de Florencia y los muebles, de importación francesa, fueron adquiridos en el Palacio de Hierro, por citar algunas de las particularidades del edificio), conforme fue pasando el tiempo el lugar fue perdiendo funcionalidad y fue haciéndose –en apariencia- cada vez menos útil para el gobierno. Así, para 1982 que se gestó el proyecto del MUNAL, las personas que estaban a cargo tuvieron que enfrentar varios retos. El deterioro del recinto, el hecho de que al estar semi-abandonado fuera ocupado para muchas cosas y para nada (había hasta una guardería, un local de Alcohólicos Anónimos y un restaurant cuyos residuos de grasa afectaban a las obras), fueron situaciones que se tuvieron que ir resolviendo poco a poco. A principios del presente siglo se llevó a cabo el proyecto museográfico MUNAL 2000, que terminó de dar forma al museo que se puede ver actualmente.

Hoy, el Museo Nacional de Arte cuenta con un acervo de 3359 piezas de arte mexicano provenientes de tres períodos: el virreinato, el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. La colección fue formada con piezas que pertenecían a la Antigua Academia de San Carlos, a la Pinacoteca Virreinal de San Diego y a algunos otros museos del INBA, como el de Arte Moderno y el Carrillo Gil. Parte de este acervo es exhibida en sus más 30 salas, que, además de albergar la colección permanente, dan cabida a exposiciones temporales. (Mac Masters, 2004)

Administrativamente hablando, desconozco si el museo cuenta actualmente con algún tipo de presupuesto por parte del gobierno, lo que sí es verdad es que a partir de 1991 se creó el patronato del MUNAL, al que han pertenecido varios particulares y empresas mexicanas de renombre. Es así como el MUNAL ha podido hacerse de más recursos para llevar a cabo proyectos como la remodelación que se hizo en el 2000, la edición de algunas de sus publicaciones y algunas otras actividades. Por otro lado, al menos hasta el año 2010, se promovían los espacios del museo para eventos sociales, con lo que se podían generar algunos recursos extra. Sin embargo, tenemos claro que este recinto está lejos de contar con la cantidad de recursos que cuentan museos como el Met o el MoMa de Nueva York.

Hasta aquí tenemos ya una breve descripción del museo que me ocupa, y creo que puede ayudar para empezar a formarnos una idea del rumbo que tomará este trabajo. Sin embargo, tal vez esta descripción no estaría completa sin agregar algunas ideas sobre los objetivos primordiales del museo, ya que son de vital importancia para determinar su misión educativa.

Dice la Guía del Museo Nacional de Arte en su introducción:

...desde su fundación, en 1982, el Museo Nacional de Arte se ha constituido en un espacio único de exhibición, investigación, conservación, educación y divulgación de una parte fundamental del patrimonio artístico de México, una herencia que, encontrando sus orígenes en

el siglo XVI, se prolonga hasta la primera mitad del siglo XX” (CONACULTA, 2006).

Esto es, el MUNAL es un museo que pretende, a grandes rasgos, -y pedagógicamente hablando-, dar a conocer al pueblo de México obras que fueron producidas en nuestro país y que son consideradas (por los expertos, la clase alta, el gobierno) valiosas artística e históricamente.

Es decir, se puede deducir entonces que el modelo de museo del MUNAL está orientado hacia la concepción tradicional, aquel donde se atesoran piezas que ciertos sectores de la sociedad (generalmente las clases altas y los gobernantes) consideran dignas de admirar y preservar. De hecho, Francisco Reyes Palma, en el libro *El público como propuesta: cuatro estudios sociológicos en museos de arte en México*, clasifica al MUNAL en el grupo de aquellos museos

relacionados con la tradición cultural y donde predomina el arte de contenido social y educativo; museo que se pliega al viejo discurso nacionalista, cohesionador, pero cada vez más retórico. Atesoramiento de la “Cultura”, que se ofrece como un conjunto acabado y dispuesto para todo aquel que quiera o pueda apropiárselo. La capacidad de convocatoria de sus fondos lo define como un sitio abierto a la redistribución cultural, aunque ésta ocurra más bien como mera fórmula: lo que prevalece es el discurso del poder, capaz de capitalizar prestigios y mantener el control centralizado de los mecanismos de difusión (Cimet, et al., 1987).

De esta afirmación se pueden sacar algunas conclusiones. La primera de ellas es que si bien la intención del MUNAL de difundir la cultura es absolutamente legítima, quizás la posibilidad de acción –esto es, de transformar totalmente el paradigma educativo del museo hacia algo parecido a un Ecomuseo o al Beaubourg- es relativamente poca dada la estructura y filosofía que posee. Por lo tanto, si se toma como referencia para lo que debería ser el ideal de museos en México a la descripción que hace el museólogo Iker Laurari –más cercana a lo que es un centro cultural o a un espacio donde la gente participe activamente-, y se quisieran implementar cambios que vayan en esa dirección, probablemente nos topemos con muchos obstáculos. Iker Laurari comenta:

Los museos del INAH deben concebirse como factores de concientización social cuya acción tiende a capacitar a los individuos para actuar e influir en los procesos que les afectan en lo personal, socialmente y en relación con su ambiente. Deben ofrecer una visión realista y crítica de los acontecimientos que ayude a comprender y valorar situaciones y problemas actuales de cuya solución dependen el logro de condiciones de vida más justas y favorables para todos y la posibilidad de realizar los cambios cualitativos necesarios en las relaciones y las instituciones sociales existentes. Asimismo, deben aportar elementos de juicio para una mejor apreciación de la obra que han producido otros hombres y para entender y evaluar concepciones y formas

culturales ajenas ("México, país museo", extractos de una conversación con Iker Larrauri, 1976).

El MUNAL, a mi forma de ver, no se presta –al menos no aún- para este tipo de cambio tan drástico en su forma de comunicarse con el público.

Por otro lado, aunque es probable que dada las características y estructura del museo no haya gran cabida para cambios profundos, lo que sí es un hecho es que el museo, a manera de grandes instituciones como el Met o el MoMa, necesita acercarse a su público para que éste pueda, a su vez, encontrarlo atractivo. Así, llegué a la conclusión de que el paradigma educativo que convendría implementar aquí tendría que ser parecido a los que se llevan a cabo en estos museos estadounidenses, -esto es, de comunicación efectiva, difusión, y hasta cierto punto mercadotecnia-, con la diferencia de que no se cuenta con la misma cantidad de recursos, y tomando en cuenta, además, que mi campo y tiempo de acción eran limitados dado el puesto que ocupé y el momento en el que se tuvo que realizar el proyecto.

Alexander, E. P. (1979). En *Museums in Motion, an Introduction to the History and Functions of Museums* (págs. 11, 12, 14-30-34). Nashville: The American Association of Local History.

Cimet, E., Dujovne, M., García Caclini, N., Gullco, J., Mendoza, C., Reyes Palma, F., & Soltero, G. (1987). *El público como propuesta. Cuatro estudios sociológicos en museos de arte*. México: INBA.

Cockroft, E. (Junio de 1974). Abstract expressionism, Weapon of the Cold War. *Art Forum*, XII(10).

CONACULTA. (2006). *Guía del Museo Nacional de Arte*. (P. d. Arte, Ed.) Ciudad de México, México: INBA.

"México, país museo", extractos de una conversación con Iker Larrauri. (Julio-septiembre de 1976). *Artes Visuales*(11).

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio Thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Nueva York, E.U.A.: Teachers College Press.

Hubert, F. (1985). Los ecomuseos de Francia: contradicciones y extravíos. *Museum*, XXXVII(4).

León, A. (1995). *El museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Rico Mansard, L. F. (2004). *Exhibir para educar: objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)*. Barcelona, España: Pomares.

Schmilchuk, G. (1987). *Museos: Comunicación y Educación. Antología comentada*. México: INBA.

Fuentes electrónicas:

Hernández Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. (Complutense, Ed.) *Revista General de Información y Documentación*, 2(1), 85-97.

ICOM. (2012). *ICOM*. Recuperado el 5 de noviembre de 2015, de Sitio web del ICOM: icom.museum/la-organizacion/misiones/L/1/

Mac Masters, M. (4 de enero de 2004). La historia del MUNAL reunida en un volumen. *La Jornada*.

Páramo, A. (4 de Abril de 2014). DF ocupa segundo lugar turístico con más museos en el mundo. *Excelsior*.

CAPÍTULO 2. EL PROYECTO CERO, LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER Y CÓMO ES QUE, DE ACUERDO A ESTA, LOS MAESTROS -Y CUALQUIER EDUCADOR- DEBERÍA ENSEÑAR.

En este capítulo hablaré brevemente de cómo nace la teoría de Howard Garner de las Inteligencias Múltiples, y de la forma en la que, de acuerdo a esta teoría, se debería enseñar en las escuelas.

2.1. El Proyecto Cero

Hablé extensamente en el primer capítulo sobre la necesidad de los museos de reinventarse para adaptarse a los tiempos que vivimos. Y, sin duda, no solamente a raíz de lo revisado para la elaboración del presente trabajo sino al analizar lo que enfrentamos en la vida diaria, creo que se puede afirmar que el medio ambiente en el que nos desenvolvemos actualmente, influido por las nuevas tecnologías (sobre todo de la información), nos obliga (tanto a los individuos como a las instituciones) a estar en continuo aprendizaje de nuevas formas de hacer las cosas.

Ahora, retomando el hilo conductor de mi relato, y hablando particularmente en el tema de los museos, expuse brevemente algunos intentos que ha habido (los ecomuseos, el Beaubourg), para ir adecuando a la institución a la sociedad cambiante. También hablé del sobresaliente trabajo que han hecho en materia de pedagogía y comunicación en los museos estadounidenses, que, si bien no han cambiado la estructura de la institución como tal, han favorecido el acercamiento del público de todas las edades y generaciones a sus colecciones y exposiciones.

Dije también que una institución como el MUNAL, dadas sus características, podría beneficiarse de algo similar a lo que se hace en estos grandes museos norteamericanos. Y es por esto que elegí enfocar mi búsqueda en lo que se está haciendo ellos en particular. Fue así como llegué a Howard Gardner, y a algo llamado el “Proyecto Cero”, del que hablaré a continuación.

El “Proyecto Cero” es una iniciativa que tuvo su origen en lo que los historiadores conocen como “la Carrera espacial” entre los Estados Unidos y la Unión Soviética. Tal y como Howard Gardner lo describe en su ensayo: “El Proyecto Zero de Harvard: Una historia personal”, a mediados de los años 50, la educación básica en los Estados Unidos era una cuestión puramente local. Y entonces, los soviéticos lanzaron, en 1957, el cohete “Sputnik”. En el contexto de la Guerra Fría y con el temor de que fueran sus enemigos quienes conquistaran el espacio, el gobierno estadounidense “*lanzó una campaña costosa y agresiva para mejorar la educación pre-universitaria*” (Gardner,

2013). Se pretendía, por supuesto, hacer énfasis en mejorar áreas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (lo que hoy se conoce en Estados Unidos como STEM, por sus siglas en inglés).

En su texto, Howard Gardner menciona una convención a la que convocó el renombrado psicólogo de la educación Jerome Bruner en 1959 como la antesala del Proyecto Zero. Llevada a cabo en Woods Hole, Massachusetts, allí se dieron cita un selecto grupo de científicos, educadores y psicólogos (en su mayoría de enfoque constructivista y en resolución de problemas, ya que Bruner era crítico del enfoque Skinneriano tradicional en la educación), y como producto de dicha conferencia se publicó un resumen llamado “El Proceso de Educación”, que fue un gran éxito en ventas (Gardner, 2013) .

Posterior a esto, en distintas partes de los Estados Unidos, particularmente en universidades de renombre, se empezaron a llevar a cabo estudios con el fin de mejorar la educación. Específicamente, en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard (HGSE) “*se comenzó a contratar individuos expertos en las disciplinas académicas, principalmente en el campo científico social y (a través del Proyecto de la Física) en temas científicos*” (Gardner, 2013). De igual manera, dado el marcado interés de quien era el decano de la HGSE en ese momento (Francis Keppel) en las artes y en el proceso creativo, existía un sólido programa de maestría en artes en un programa de enseñanza, que atrajo también a varios expertos en ese campo.

Fue así como, teniendo como punto de partida la conferencia de Bruner, se inició el Centro para Estudios Cognitivos en Harvard. Fueron muchos los científicos de renombre que acudieron allí para discutir sobre psicología de la educación, contándose entre ellos a Noam Chomsky -que todavía no era tan conocido-, y, posteriormente, al propio Howard Gardner.

El Proyecto Cero, entonces, nació con esos antecedentes y en ese contexto bajo la tutela de Nelson Goodman, un filósofo de cierto renombre pero que no llegó a ser tan conocido como Chomsky, Bruner o el mismo Gardner. Goodman, quien al igual que Keppel tenía un marcado gusto e interés por las artes -particularmente las artes plásticas-, y cuyo padre y esposa estaban profundamente involucrados en ese medio (su padre poseía una galería de arte y su esposa era una pintora de cierto renombre), quiso “*encabezar un proyecto centrado en el conocimiento artístico y en la educación artística*” (Gardner, 2013).

Hasta aquí, algo que quizá podría el lector cuestionarse en este punto es la pertinencia de desarrollar en ese momento un proyecto relacionado con las artes cuando

el interés -y sobre todo, los fondos-, estaban puestos básicamente en las ciencias, dado que al gobierno de los Estados Unidos le urgía ganar la carrera espacial. Es en este punto donde veo necesario aclarar que más allá de las inclinaciones personales de los fundadores del proyecto por las artes, la razón por la cual se les dio relevancia a estas últimas es que hubo algunos hallazgos en las investigaciones que llevaron a los involucrados a pensar que los procesos creativos en ambos campos -en el arte y en la ciencia- son similares, y, que, por lo tanto, valía la pena estudiar ambos por igual. Dice Howard Gardner:

Una vez que aceptamos que las artes y las ciencias utilizan sistemas simbólicos (al inventar, aplicar, leer, transformar, manipular) de maneras específicas que algunas veces son similares o diferentes, entonces podríamos comenzar una investigación psicológica que apunte a cómo las habilidades pertinentes a estos procesos se inhiben o se apoyan. El resultado de esta investigación puede exigir cambios en la tecnología educativa. Nuestro estudio preliminar sugiere que algunos procesos requeridos en las ciencias son menos similares entre sí que los requeridos en el campo de las artes. Dejemos de lado las conjeturas. Se necesitan resultados útiles, pero estamos lejos de encontrarlos. Ha llegado el momento en este campo de investigación para deshacernos de verdades falsas y clichés para abrir camino a experimentos elementales e hipótesis preliminares (Gardner, 2013).

A partir de entonces, el Proyecto Cero (con altas y bajas), ha sido semillero de varios trabajos de investigación en la educación. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner -que desarrollaré a continuación- nació en el contexto de ese proyecto.

2.2. Las teorías de las inteligencias múltiples.

Se comentó ya brevemente en el inciso anterior el contexto histórico en el que se gestó la teoría de las inteligencias múltiples. A lo dicho anteriormente podría agregar que si bien el lanzamiento del cohete Sputnik pudo haber contribuido a que el gobierno de los Estados Unidos comenzara a sentir la necesidad de mejorar la educación, es también un hecho que podría haber otros motivos que impulsaran a los políticos y científicos a buscar una mejora en el sistema educativo. Sí, es verdad que situaciones históricas como la Carrera espacial o la Guerra Fría pueden ser factores que contribuyan directa o indirectamente a la búsqueda de soluciones, a la creación de métodos o al nacimiento de fenómenos en distintos ámbitos (político, social, cultural, etc.), pero también habríamos de decir -hablando particularmente del caso de la educación y la relación que se cree que debe tener con el desarrollo y prosperidad de la sociedad-, que

la percepción de que hay cosas que perfeccionar no algo nuevo. De hecho, esta idea de que existe un ideal de ser humano al que podemos -y debemos aspirar- es milenaria, y es precisamente de ahí de donde creo necesario partir para mi exposición. Howard Gardner, en su libro “La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI”, dice:

Cada sociedad tiene un ideal de ser humano. Para los griegos antiguos era la persona dotada de agilidad física, un criterio racional y una conducta virtuosa. Los romanos ensalzaban el arrojo varonil y los seguidores del islam honraban al guerrero santo. Bajo la influencia de Confucio, el ideal tradicional de los pueblos chinos era la persona diestra en poesía, música, caligrafía, tiro con arco y dibujo. En la tribu keres de los indios pueblo de hoy, es de gran estima la persona que cuida a los demás.

Durante los últimos siglos, y sobre todo en las sociedades occidentales, se ha extendido el ideal de persona inteligente. Las dimensiones exactas de este ideal varían en función de la época y el contexto. (Gardner, 2010. pág.13)

Ahora, acercándonos un poco en el tiempo hacia la época actual, podemos observar dos cosas interesantes. La primera de ellas es que, aunque la búsqueda de talentos y de personas virtuosas es tan antigua como la noción de ser humano ideal que pueda llegar a concebir una sociedad, a partir del siglo XIX, que es cuando surge la psicología, dicha búsqueda se pudo acercar un poco más al campo de la ciencia. El otro aspecto que podemos notar, que tal vez es un poco más obvio -y que se ha venido señalando de alguna manera durante este texto- es que los cambios en este ideal de ser humano han sido particularmente vertiginosos durante la última mitad del siglo XX, y lo que va del XXI. Así, nos dice Howard Gardner que en el contexto del nacimiento de la psicología fue que se empezó a intentar darle formalidad al concepto de “inteligencia” y a la forma de medirla, siendo Francis Galton uno de los primeros en promover esta teoría (Gardner, 2010). Desde la época de Galton, -que desarrolló los primeros tests de inteligencia hacia 1870-, hasta nuestros días, nos dice Gardner que “han sido innumerables los intentos de encontrar las mejores formas de definir, medir y cultivar la inteligencia” (Gardner, 2010. pág. 15).

Y habrá que mencionar en este punto que si bien, dado que la psicología es una disciplina relativamente nueva y que los primeros estudios en torno al concepto de “inteligencia” podrían, en realidad, no resultar del todo exactos, las nociones propuestas en su momento por Galton, por Alfred Binet -quien, sin ser plenamente consciente de ello, inventó en la primera mitad del siglo XX las primeras pruebas de inteligencia constituidas por items que tendían a “medir principalmente la memoria verbal, el razonamiento verbal, el razonamiento numérico, reconocimiento de secuencias lógicas y la capacidad de expresar la manera de resolver problemas de la vida cotidiana”

(Gardner, 2010. págs. 24-25)-, y por otros investigadores que a partir de ellos han seguido la misma línea, han sido aceptadas de manera unánime por la comunidad científica como la única forma de medir la inteligencia de las personas.

Howard Gardner menciona, de hecho, que esos conceptos sobre la inteligencia siguen siendo relativamente populares aún en nuestros días, y, lo que es más importante, siguen siendo relevantes para la educación. Una muestra de ello es la anécdota mencionada por este autor en su libro “La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI”, sobre el curioso caso de dos éxitos editoriales en los años 90, de libros que proponían dos teorías muy distintas sobre el mismo tema (la inteligencia y su relación con el éxito de las personas). El primero de ellos, de corte totalmente conservador y alineado con la visión “tradicional” de la inteligencia, fue “The Bell Curve”, de Richard J. Herrnstein y Charles Murray. Ellos

...sostenían que es mejor concebir la inteligencia como una sola propiedad que se distribuye entre la población general, siguiendo una curva normal, en forma de campana. Es decir, hay relativamente pocas personas con una inteligencia muy alta (por ejemplo, un CI superior a 130) o muy baja (un CI inferior a 70) y la mayoría de las personas se agrupan en la zona intermedia (un CI de 85 a 115). Además, los autores presentaban pruebas de que la inteligencia se hereda en gran medida, es decir, que dentro de una población definida la variación de la inteligencia se debe principalmente a las contribuciones genéticas de los padres biológicos de cada persona (Gardner, 2010. pág. 20).

Y si bien, como dice Gardner, las teorías que sostienen estos autores no eran nuevas, lo que tal vez pudo contribuir al éxito de ventas de este libro fue que ellos se aventuraron a sugerir la polémica idea de que “los males de nuestra sociedad se deben a las conductas y las capacidades de personas con una inteligencia relativamente baja” (Gardner, 2010. pág. 20). Esto es, que entre líneas, los autores decían prácticamente que 1) la inteligencia es una propiedad (particularmente relacionada con habilidades lógico-matemáticas), 2), que es hereditaria (con lo cual poco se puede hacer para intervenir o modificarla), y que las personas que en las mediciones presentan una inteligencia relativamente baja tienen a mostrar conductas perjudiciales para la sociedad.

Un año después de la publicación de este libro, (alrededor de 1995), salió a la escena otro gran éxito editorial -incluso mayor que el antes mencionado- cuya perspectiva está mucho más en concordancia con las ideas que quisiéramos proponer aquí. Hablamos del libro “Inteligencia Emocional”, de Daniel Goleman, que “contenía

uan perspectiva muy poco favorable para la tradición psicométrica” (Gardner, 2010. pág. 22). De hecho, -nos dice Gardner-

En “Inteligencia emocional”, Goleman afirmaba que nuestro mundo había ignorado en gran medida un conjunto enormemente significativo de aptitudes y capacidades: las relacionadas con las personas y las emociones. En particular, Goleman hablaba de la importancia de reconocer la propia vida emocional, de regular los propios sentimientos, de comprender las emociones de los demás, de ser capaz de trabajar con otros y de sentir empatía hacia ellos. Describía maneras de reforzar estas capacidades, sobre todo en los niños. De una manera más general, afirmaba que el mundo podría ser un lugar más acogedor si cultiváramos la inteligencia emocional con la misma diligencia con que ahora fometamos la inteligencia cognitiva. Puede que “Inteligencia emocional” sea el libro de ciencia social más vendido de la historia.” (Gardner, 2010. págs. 22-23).

Quizás, como bien dice Howard Gardner, una de las cosas que contribuyó al éxito de “Inteligencia emocional”, fue precisamente su visión esperanzadora (que contrastaba con la de “The Bell Curve”), sobre la inteligencia. Esto es, que Goleman, además de mostrar un concepto un poco más amplio sobre la noción de inteligencia, proponía la idea de que, de hecho, uno podría, con un poco de trabajo, mejorar en las aptitudes que le hicieran falta.

De cualquier manera, más allá de que las ideas de Goleman sobre la posibilidad que tenemos los seres humanos de mejorar nuestra inteligencia emocional (y con ello, nuestra calidad de vida) pueden ser más populares que la noción determinista de que nacemos con ciertas capacidades y no se puede hacer nada al respecto más que nada por su visión “optimista” del asunto, lo cierto es que en la práctica, hablando de observación científica, psicólogos como Howard Gardner han llegado a determinar que, en efecto, la visión tradicional de inteligencia estaba muy limitada.

Cierto es también que desde antes de la aparición de Goleman y de Gardner en escena ya había habido científicos que ponían en duda las conclusiones de Galton y sus sucesores a pesar de que, sin duda, la versión tradicional generada por ellos ha sido, como ya hemos dicho la más aceptada, sobre todo en el ámbito de la educación. Empero, eran tres cuestiones las que, de acuerdo con Howard Gardner, resultaban especialmente polémicas entre los estudiosos de la inteligencia que no estaban convencidos con la versión tradicional. La primera de ellas, la noción de la inteligencia general, esto es, de si la inteligencia es una sola o puede medirse a través muchas capacidades independientes. La otra era el carácter genético e inmutable de la

inteligencia, y la tercera, el sesgo de las pruebas, que eran creadas por científicos que se concebían a sí mismos como personas inteligentes -es decir, se tomaban a ellos como referencias para crear las pruebas aplicables a otros sujetos distintos a ellos-, y que más allá de esto, tampoco tomaban en cuenta otros factores importantes, como los socio-económicos de los sujetos a quienes iban dirigidos. De hecho -haciendo un breve paréntesis en nuestra exposición-, podemos decir con respecto a estas pruebas, que la versión “alternativa” de la inteligencia ha podido ir ganando un poco de terreno. Dice Howard Gardner:

Paradójicamente, la profusa utilización que se ha hecho de la puntuaciones de CI ha hecho que estas pruebas ya no se administren tanto. Ha habido muchas disputas legales sobre la corrección de tomar decisiones importantes sobre la educación (o, de hecho, sobre la vida) en función de las puntuaciones de CI; como resultado muchos rectores de centros públicos se lo piensan dos veces antes de aplicar estas pruebas. (...). En general, en las escuelas de hoy en día las pruebas de CI se limitan a los casos en los que se sospecha la existencia de un problema concreto (como un problema de aprendizaje) o en determinados procedimientos de selección (por ejemplo, para determinar si se cumplen las condiciones de ingreso en un programa para niños dotados). (Gardner, 2010. pág. 32).

Decíamos, entonces, que la visión tradicional, occidental, de la inteligencia ya había sido cuestionada por algunos científicos, que alegaban que el mapa que utilizado por los expertos para medir este aspecto de los seres humanos era inexacto, por decir lo menos. Se debe agregar aquí que, curiosamente, muchos de los científicos que cuestionaban esta versión de inteligencia propuesta y aceptada por los psicólogos eran profesionales de otras áreas y disciplinas. Al respecto, nos dice Howard Gardner:

Por ejemplo, los antropólogos, que se la pasan la vida inmersos en culturas distintas a la propia, han denunciado la estrecha visión que tiene Occidente de la inteligencia. Algunas culturas ni siquiera tienen un concepto llamado inteligencia y otras definen la inteligencia en función de unas características que los occidentales podrían considerar extrañas, como, por ejemplo, la obediencia, la capacidad de escuchar o el carácter. Estos especialistas también han denunciado un supuesto muy arraigado en los instrumentos de prueba y que con frecuencia es pasado por alto: que de algún modo es posible resumir el rendimiento en un conjunto de ítems no relacionados entre sí, y casi siempre extraídos del mundo de la educación, con el fin de obtener una sola medida del intelecto. Según ellos, tiene mucho más sentido observar la teoría popular del intelecto que tiene una cultura e idear sobre el terreno medidas u observaciones que capten esas formas de pensamiento (Gardner, 2010. pág. 33)

Lo que pretendemos ilustrar, entonces, es que las visiones que de alguna manera refutan el concepto de “inteligencia” adoptado por occidente en los últimos siglos

existen probablemente incluso desde antes de su aparición. Y precisamente, como tal vez se podría deducir después de lo expuesto hasta aquí, uno de esos detractores es precisamente Howard Gardner. Curiosamente, su teoría de las inteligencias múltiples comenzó a resonar después de la aparición del libro “Inteligencia emocional” de Daniel Goleman, pero, como se mencionó en los primeros párrafos de este capítulo, las investigaciones de Gardner sobre el tema de la inteligencia datan de mucho antes. Ya hemos hablado un poco del Proyecto Cero, y de las inclinaciones artísticas de sus fundadores, que los llevaron a cuestionarse si no habría que incluir en sus estudios no solamente la forma en la que opera la mente de los científicos, sino la forma en la que se suscita el proceso creativo en pintores, bailarines, o cualquier otro artista.

A esto habríamos de agregar que otro factor que apoyó a Gardner al desarrollo de su teoría fueron sus estudios de neuropsicología con pacientes que habían sufrido algún tipo de lesión cerebral:

Una lesión cerebral es un accidente de la naturaleza del que el observador atento puede aprender mucho. Supongamos, por ejemplo, que queremos estudiar qué relación hay entre la fluidez para hablar y la fluidez para cantar. Podemos discutir eternamente sobre la dependencia o independencia entre estas facultades, pero el estudio de las lesiones cerebrales zanja por completo la cuestión. En el ser humano, cantar y hablar son facultades diferentes que se pueden dañar o conservar con total independencia.

Pero, paradójicamente, hablar por signos y hablar a viva voz son facultades afines. Las zonas del cerebro que están al servicio del lenguaje hablado en las personas que pueden oír son, a grandes rasgos, las mismas que actúan en las personas sordas que emplean lenguajes de signos. Así pues, nos encontramos con una facultad lingüística subyacente que abarca distintas modalidades sensoriales y motrices.

(...). La oportunidad de trabajar cada día con niños y con adultos que padecían lesiones cerebrales me permitió constatar un hecho irrefutable de la naturaleza humana: las personas poseen una amplia gama de capacidades y la ventaja de una persona en un área de actuación no predice sin más que posea una ventaja comparable en otras áreas. (Gardner, 2010. págs. 48-49).

Fue así como Gardner, después de varios años de investigación, se atrevió a dar a conocer sus postulados, empezando por su propia definición de inteligencia, que fue corroborada a través de observar infinidad de casos. Para él, una inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2010. pág. 52).

Y, según dice el mismo Gardner, la palabra “potencial” es especialmente importante en esta definición, ya que implica que “las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales -es de suponer que neurales- que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas.” (Gardner, 2010. pág. 53).

Ahora, una vez ya teniendo claro lo que para él pudiera ser la inteligencia -que, además, se podría decir que, dado su uso de la palabra “potencial”, ya ofrece algo distinto a lo que se dice en las teorías tradicionales-, podemos pasar a definir cuáles serían, de acuerdo con este autor, las 7 inteligencias que poseen los seres humanos.

No sobra aclarar, por cierto, la determinación de estas 7 inteligencias, al igual que la definición que Gardner propone, no fue producto del azar.

Para determinar lo que en su criterio es una inteligencia, este autor tomó 8 criterios de diferentes áreas de conocimiento. Los dos primeros provienen de las ciencias biológicas, los siguientes 2, del análisis lógico, otros 2 de la psicología evolutiva y, los dos finales, de la investigación psicológica tradicional.

Los expondré aquí brevemente, en palabras del autor:

Criterios de las ciencias biológicas:

1. La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales. Si hay pacientes que tienen una facultad intacta a pesar de tener otras facultades dañadas, o que tienen esa facultad dañada pero tienen intactas las demás, aumentan las probabilidades de que esa facultad sea una inteligencia (Gardner, 2010. pág. 55)
2. Que tenga una historia evolutiva plausible. Dice Gardner que *a pesar de todas sus lagunas, las pruebas sobre la evolución de nuestra especie son fundamentales para cualquier discusión de la mente y el cerebro del ser humano contemporáneo(...). Los psicólogos de la evolución llevan a cabo una especie de “ingeniería inversa”: partiendo del funcionamiento actual de las capacidades humanas, intentan inferir las presiones selectivas que condujeron, después de miles de años, al desarrollo de una facultad particular. (Gardner, 2010. Págs. 55-56)*

Criterios del análisis lógico:

1. La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central. En el mundo real, cada inteligencia concreta opera en un entorno rico y abundante, normalmente en conjunción con otras inteligencias. Sin embargo, desde un punto de vista analítico, es importante aislar las capacidades que parecen desempeñar una función básica, esencial o “central” en una inteligencia. Es posible que estas capacidades estén mediadas por unos mecanismos neurales específicos y que se activen ante unos tipos concretos de información de origen interno o externo. (Gardner, 2010. pág. 56)
2. Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos. Históricamente, los sistemas de símbolos parecen haber surgido precisamente para codificar los significados ante los que las inteligencias humanas son más sensibles. De hecho, para cada inteligencia humana, hay sistemas de símbolos sociales y personales que permiten a las personas intercambiar ciertos tipos de significados. (Gardner, 2010. pág. 57)

Criterios de la psicología evolutiva:

1. Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”. Las personas no manifiestan sus inteligencias “porque sí”; lo hacen en el desempeño de ciertas funciones relevantes en su sociedad para las que se deben preparar siguiendo un proceso de desarrollo que suele ser largo.(...). Por ejemplo, las persona que se quieren dedicar a la matemática, deben desarrollar su capacidad lógico-matemática de una manera concreta. Otras personas deben seguir unas vías de desarrollo distintas: por ejemplo, los médicos, los psiquiatras o los psicólogos clínicos deben tener una inteligencia interpersonal bien desarrollada. (Gardner, 2010. Págs 57-58)
2. La existencia de *idiot savants*, prodigios y otras personas excepcionales. Con respecto a este criterio, Gardner nos dice que si bien los accidentes naturales como los traumas o apoplejías brindan oportunidades para conocer el funcionamiento de las inteligencias, también hay otro tipo de circunstancias que pueden ayudar en ese sentido. Tal ese caso de condiciones como el autismo, que nos brinda ejemplos de personas con este padecimiento que pueden llegar a destacar en el cálculo numérico o en la interpretación musical, pero al mismo tiempo tener problemas de lenguaje o sensibilidad hacia los demás.

De igual manera, las personas que son consideradas como “prodigios” por su extraordinario rendimiento en algún ámbito concreto, que a la vez presentan talento, o al menos un rendimiento “normal” en otras áreas, son muestras que vale la pena tomar en cuenta para este criterio en particular.

Criterios de la investigación psicológica tradicional:

1. Contar con el respaldo de la psicología experimental. Los psicólogos pueden averiguar la relación entre dos operaciones observando hasta qué punto se pueden llevar a cabo dos actividades simultáneamente. Si una actividad no interfiere con la otra, los investigadores pueden suponer que las dos se basan en capacidades mentales y cerebrales distintas. (Gardner, 2010. pág. 60).
2. Contar con el apoyo de datos psicométricos. Gardner menciona que si bien puede parecer una contradicción (dado que, como hemos visto, la teoría de las inteligencias múltiples nació como una “reacción en contra de psicometría” (Gardner, 2010. pág. 60), aún así no recomienda descartar el uso de datos psicométricos. Esto, porque, con el tiempo, y con ayuda de los últimos descubrimientos sobre el concepto de inteligencia, las pruebas psicométricas se han ido perfeccionando.

Habiendo expuesto ya los criterios que usó Howard Gardner para definir lo que es una inteligencia, podemos entonces ahora sí, hablar de lo que él menciona como las “7 inteligencias separadas en el ser humano”. Esto es, las 7 capacidades que, de acuerdo con este autor, todos los seres humanos tenemos en mayor o menor medida. Cabe mencionar, antes de continuar con nuestra explicación, dos afirmaciones importantes al respecto de esta teoría (expuestas por el mismo Gardner en su texto). La primera de ellas es que, viéndolo desde el punto de vista filosófico, con sus postulados el autor nos propone un nuevo modelo de ser humano, (que, podríamos agregar, necesita un paradigma de educación acorde a sus características, pero de eso hablaremos en otro apartado). En palabras de Gardner:

Mientras que Sócrates veía al hombre como un animal racional y Freud destacaba la irracionalidad del ser humano, yo (con la debida cautela) he descrito al ser humano como un organismo que posee un conjunto básico de siete, ocho o una docena de inteligencias. Gracias a la evolución, cada ser humano está equipado con estos potenciales intelectuales que puede movilizar y conectar en función de sus propias inclinaciones y de las preferencias de su cultura (Gardner, 2010. pág. 65).

La otra afirmación que creo que vale la pena rescatar con respecto a esta teoría tiene que ver con “la existencia de diferencias individuales en el perfil de las inteligencias. Aunque todos nacemos con estas inteligencias, no hay dos personas que tengan las mismas combinaciones” (Gardner, 2010. pág. 65).

Esta última afirmación me parece de vital importancia. En palabras del autor:

[el hecho de que todos tenemos una combinación exclusiva de inteligencias] “conduce a la consecuencia más importante de esta teoría para el próximo milenio. Podemos elegir entre ignorar esta singularidad, empeñarnos en minimizarla o disfrutar de ella.” (Gardner, 2010. pág. 66).

Como bien se ha mencionado, se retomarán estas ideas un poco más adelante en este capítulo. Por lo pronto, estas son, de acuerdo con Howard Gardner, las 7 inteligencias básicas que poseemos los seres humanos. Al igual que hicimos con los criterios para definir el concepto de “inteligencia”, podemos dividir estas inteligencias en grupos con características similares. Las dos primeras, por ejemplo, son inteligencias que han sido altamente valoradas en la escuela tradicional:

- La inteligencia lingüística, que supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos (Gardner, 2010. pág. 61). Esta es la inteligencia que más es valorada entre abogados, oradores, escritores o poetas.
- La inteligencia lógico-matemática, que supone la capacidad de analizar los problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar operaciones de una manera científica (Gardner, 2010. pág. 62). Físicos, matemáticos, biólogos (personas que se dedican a las ciencias “duras” en general), hacen uso de este tipo de inteligencia.

El siguiente grupo de inteligencias son utilizadas y valoradas generalmente en el mundo del arte, aunque -de acuerdo con palabras del mismo autor-, también tienen otro tipo de aplicaciones. Estas son:

- La inteligencia musical, que “supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.” (Gardner, 2010, pág. 63).
- La inteligencia corporal-cinestésica, que supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo (como la mano o la boca) o su totalidad para resolver problemas o crear productos (Gardner, 2010, pág. 63). Actores, bailarines y atletas destacan por su inteligencia corporal-cinestésica, aunque también es importante para los artesanos, cirujanos, científicos de laboratorio, mecánicos y otros profesionales de orientación técnica.

- La inteligencia espacial, que supone la capacidad de reconocer las y manipular pautas en espacios grandes (Gardner, 2010, pág. 63). Entre las personas que poseen un buen desarrollo de este tipo de inteligencia podemos encontrar a pilotos y navegantes, pero también a escultores, cirujanos, jugadores de ajedrez, artistas gráficos o arquitectos.

Finalmente, en el último grupo (no por ello menos importante), tenemos dos inteligencias que tienen más que ver con el mundo emocional.

- La inteligencia interpersonal, que denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos, y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. Los vendedores, los enseñantes, los médicos, los líderes religiosos y políticos, y los actores necesitan una gran inteligencia interpersonal (Gardner, 2010. pág. 63).
- La inteligencia intrapersonal, que supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo -que incluya los propios deseos, miedos y capacidades- y de emplear esta información con eficacia en la propia vida (Gardner, 2010, pág. 63).

Esta sería, a grandes rasgos, la propuesta de Gardner con respecto a cómo operamos los seres humanos, que si bien podrá irse perfeccionando a través del tiempo, parece, con base en lo que se ha observado, adecuada a la realidad, o al menos, útil para interpretar y predecir nuestro comportamiento. Y es en ese sentido que podemos hacer la conexión con la que sería la siguiente parte de nuestra exposición, que tiene que ver, como hace unos párrafos se mencionó, con una teoría de educación propuesta por este mismo autor.

2.3. Cómo es que se debe enseñar (de acuerdo a la teoría de las inteligencias múltiples

Así, retomando la idea que se sacó a colación anteriormente, -y que, de hecho, se analizó durante toda la carrera de pedagogía- de que a cierto modelo de hombre corresponde también algún paradigma de cómo formarlo, quisiéramos ahora hacer referencia a otro texto de Howard Gardner, en el que finalmente está basado nuestra propuesta. Dicho texto, llamado “La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deben enseñar las escuelas”, contiene dos conceptos que creo indispensable exponer aquí para explicar la naturaleza de mi propuesta.

El primero de ellos es precisamente el que da el nombre al libro: el de la mente no escolarizada. Dice Gardner que si bien el tomar en cuenta la combinación individual de inteligencias que tienen cada uno de los alumnos sería bueno para la educación, hay otra cosa que también hay que abordar, y que por mucho tiempo ha permanecido ignorada. Esta es, “el poder excesivo que tienen las teorías que el niño desarrolla en una etapa temprana sobre las diversas esferas en las que habita: el mundo de las personas, el mundo físico, el mundo de las entidades animadas, y el mundo de su propia psique”. (Gardner, 2011 [traduc. del inglés].)

Enfocarse en este concepto era importante para Gardner porque, de acuerdo con lo que él mismo comenta, la mente no escolarizada -como él llama a estas teorías tempranas del niño-, había sido pasada por alto por los educadores provenientes de todas las corrientes de pensamiento:

Aquellos que eran de pensamiento progresivo -los llamados “educadores con el enfoque de Dewey”- creían que las muy a menudo adorables teorías tempranas de los niños podrían evolucionar naturalmente hacia visiones más disciplinadas. Los de la perspectiva Piagetiana reconocían las teorías erróneas de los niños, pero sentían que estas podrían eventualmente (y tal vez fácilmente) ser disueltas por experiencias adecuadas -en este caso, acciones sobre el mundo material e interacciones personales. Aquellos de tradición conductista o de “aprendizaje teórico” veían a la mente del niño esencialmente vacía, y por lo tanto abierta a cualquier cantidad y tipo de contenido. Si había algún tipo de resistencia a ciertos conceptos y teorías, esta provenía de la ignorancia y pereza del alumno, no de concepciones innatas o tempranas que hacían más complejo o incluso bloqueaban el aprendizaje. (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de 20 años [traduc. del inglés].).

Y de hecho, como el mismo autor lo expresa en ese mismo texto, es esta última concepción (aquella de que el niño posee una mente vacía y de que el educador, que posee una mente bien surtida, tiene como tarea principal la transferencia de ese conocimiento al educando) la que ha prevalecido en la educación a lo largo de los siglos y en casi todo el planeta, a pesar de que -nos dice Gardner- “investigaciones en los últimos veinte años dan un gran apoyo adicional a la noción de la existencia de estas poderosas teorías tempranas, fácil y completamente inventadas por los niños pequeños en ausencia de tutelaje formal” (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].). Lo cual, curiosamente -a decir de Gardner- podría ser una muestra de cómo opera la mente no escolarizada: el concepto de una mente vacía, que puede ser una concepción un tanto ingenua, impera y persiste a pesar de que las evidencias señalan que la realidad es diferente.

¿Qué implicaría entonces, el hecho de aceptar que, como dice Gardner, existe esta mente no escolarizada y que “hemos fallado en apreciar que en casi cada estudiante está la mente no escolarizada de un niño de cinco años que batalla para salir y expresarse”? (Gardner, 2011.pág.4. [traduc. del inglés]) Basado primero en el enfoque de Jean Piaget, y posteriormente en el de Lev Vygotsky, Gardner propone que la misión intelectual primaria de la educación básica es “la inculcación en los estudiantes de las capacidades de pensar en formas que caracterizan a los eruditos en las principales disciplinas” (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].). Esto, es, que, en pocas palabras, para Gardner, la misión de la educación básica sería la de apoyar a la mente no escolarizada a evolucionar a lo que él llama “la mente disciplinada”. Habremos entonces de extendernos un poco en explicar qué es para este autor la “mente disciplinada”. En sus palabras:

Mi noción de una educación disciplinada puede expresarse comparando disciplinas con materias. En todo el mundo, los estudiantes toman diferentes materias -matemáticas, historia, biología, física, tal vez poesía, psicología o geografía. Leen textos, escuchan clases, llevan a cabo ejercicios. A menudo, sin embargo, lo que aprenden es principalmente información factual. Después del curso, aparentemente saben cosas que no sabían antes -la fórmula para un teorema de binomios, las fechas de las batallas de la Guerra Civil, los nombres de filo y órdenes, las leyes de la termodinámica, y cosas así.

Sin embargo, muy a menudo, los datos son todo lo que los estudiantes saben -y tarde o temprano, estos hechos desaparecen a menos de que hayan sido ensayados. Por lo tanto, después de la memorización, queda poco. Incluso, a la mayor cantidad de datos que se le requiera a uno manejar, es menos la probabilidad de que algo se aprenda. (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].)

Muy diferente es la visión que tiene Gardner de lo que sería la educación con enfoque en disciplinas. Nuevamente, en palabras del autor:

La educación en las disciplinas es algo completamente distinto. Una disciplina es una forma particular de pensar acerca del mundo, una forma particular de analizarlo. Un historiador intenta reconstruir el pasado, principalmente utilizando documentos escritos, pero también gráficos y otras formas de información. Él asume la presencia de individuos que tienen motivos y metas, y trata de re-crear los problemas que enfrentaron y cómo los confrontaron. Asume también la existencia de fuerzas más grandes, sobre las que los individuos tienen muy poco o ningún control. Sabe que la historia no puede repetirse y que cualquier reconstrucción es necesariamente incompleta y tentativa.

También sabe que cada generación debe escribir su propia historia, y que, a pesar de que se puede beneficiar de esfuerzos anteriores, estos no lo eximen de la necesidad de crear una cuenta histórica que le hable a sus contemporáneos.

La carga del científico es completamente diferente. Ella/él está intentando crear un modelo realista de uno o más mundos -los mundos de la naturaleza, de los objetos físicos, de las relaciones sociales, o de la mente individual.

Ella expone su visión de cómo opera el mundo, establece hipótesis, luego investiga cómo probar esas hipótesis para ver dónde se sustentan y dónde se quedan cortas. A diferencia del historiador, el científico empírico puede llevar a cabo experimentos de forma repetida; y, de hecho, uno debe sacar conclusiones sólidas solamente cuando se da el mismo resultado de forma confiable. (Aquellos que pertenecen al campo de las ciencias no experimentales se apoyan en observaciones que pueden ser confirmadas o desmentidas por otros observadores entrenados. (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].)

De esta manera, -haciendo énfasis en los procesos de pensamiento más que en las materias en sí- Gardner nos va dando una idea de dónde piensa él que debe enfocarse la educación. Cabe señalar, además que para Gardner, la mente disciplinada, esto es, una mente que piense como un historiador o como un científico, no es algo natural, a diferencia de la mente no escolarizada. Es por esto que la escuela necesita apoyar su desarrollo. No sobra agregar la diferencia que existe entre una educación enfocada en la mente disciplinada de aquella que está enfocada en materias ya que esta última está caracterizada por la memorización y “rejurgitación the información factual”, mientras que la primera está más orientada a la aplicación de conocimientos con un propósito específico:

La palabra disciplina tiene un una connotación tanto conductual como epistemológica. Una persona disciplinada trabaja regular y constantemente en una tarea, un proyecto, o un curso de vida, reflejando un progreso, utilizando consejos relevantes, pero trazando su propio curso. Uno no puede lograr la maestría de cualquier tema, habilidad o empresa erudita sin una buena medida de disciplina. Al hablar de la mente disciplinada, saco provecho de este doble significado. La meta de la educación es inculcar en un estudiante de cualquier edad cierta cantidad de disciplinas, al igual que la proclividad de adquirir su maestría de una manera diligente y bien perfeccionada (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].)

En este punto, también es interesante retomar la idea expuesta por Gardner sobre el uso de la palabra “interdisciplinario”, que se ha puesto muy de moda en el las escuelas. Este autor comenta que si bien un enfoque interdisciplinario es absolutamente

deseable, sería necesario que primero los alumnos dominaran una disciplina para ya poder decir que pueden pasar a otra. Los niveles de habilidad -de los que hablaremos a continuación- que implica para este autor el desarrollo de la mente disciplinada son distintos, y requieren de mucho trabajo y años de cultivarse, por lo que a menudo, lo que llaman las escuelas “interdisciplinario” es simplemente trabajos basados en varios temas, pero no diseñados para aplicar las competencias que tiene alguien experto en una disciplina.

Lo que nos lleva a nuestra siguiente idea, que es para Gardner, el desarrollo de la mente no escolarizada no termina en la mente disciplinada. Hay, a decir de Gardner, otras cuatro mentes a las que podemos aspirar:

La segunda mente es la “mente sintetizadora”. Esta mente se caracteriza por tener la capacidad de de revisar grandes cantidades de información; de distinguir lo verdaderamente importante de lo intrascendente, lo confuso o simplemente erróneo; de combinar nociones importantes en un patrón al cual uno se puede aferrar (de otra forma, la síntesis falla); y luego, a menos de que uno sea un ermitaño, de transmitir estas ideas a otros con varios grados de conocimiento de manera que puedan entenderlo. (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc.del inglés].)

Podemos agregar aquí que, de acuerdo con Gardner, si bien hoy en día gracias a la investigación hay algunas estrategias para empezar a cultivar la mente no-escolarizada hacia la mente disciplinada, poco se sabe todavía sobre cómo desarrollar la mente sintetizadora. Tal vez- dice el autor- “nuestro trabajo en el pensamiento interdisciplinario pueda ser útil en este contexto. Y de cualquier manera es importante enfatizar que síntesis no es lo mismo que pensamiento interdisciplinario” (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].).

Pasemos ahora a la descripción de la tercera mente:

La tercera mente es la “mente creativa” -La mentalidad que explora lo nuevo, formula nuevas preguntas, provee nuevas respuestas o introduce o ejemplifica nuevas maneras de pensar. En la frase actual, es “pensar fuera de la caja”. Esta capacidad es hoy más importante que nunca, tanto en la escuela como en los negocios. (...). Casi todo lo que puede ser automatizado lo será; y a menos de que uno pueda ir más allá de lo conocido, uno podría tener dificultad para encontrar un nicho en nuestra compleja, y

*rápida*mente cambiante sociedad. Y, a pesar de ello, destaco que uno no puede pensar fuera de la caja a menos de que haya desarrollado y dominado una caja- una forma de pensamiento disciplinario que puede tomar una década el logra una maestría. (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].).

De esto se puede deducir que así como para desarrollar la mente disciplinada hay técnicas y para el desarrollo de la mente sintetizadora se sabe poco cómo cultivarla, para educar la mente creativa se necesita contar con un poco de las anteriores. Hay, además, dos estrategias adicionales recomendadas por el autor: “primero que nada, empieza el dominio de la mente disciplinada a corta edad. Segundo, desarrolla un robusto, tomador de riesgos y temerario temperamento”. (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].). Esto es, que, en interpretación de la autora de este trabajo, la mente creativa no solamente conlleva mucho tiempo de experiencia y aplicación del conocimiento -lo que implica, por supuesto, disciplina-, sino también elementos como la resiliencia, concepto que hoy está muy en boga y que es, según la RAE, la “*capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos* (Real Academia Española, 2021)”, y, aplicado a la psicología, puede ser, como nos dice Elisardo Becoña en su artículo: “Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto”, algo que “implica competencia o un positivo y efectivo afrontamiento en respuesta al riesgo o a la adversidad” (Becoña, 2006). Esto, porque, los intentos de crear o de innovar conllevan una serie de ensayos y, por supuesto, de fracasos que hay que superar para lograr al final un producto que satisfaga tanto al creador, como a la sociedad.

Hay, además de estas tres, dos mentes más que, según Howard Gardner, pueden ser cultivadas, y además factores que coadyuvan para que el educando pueda producir cosas valiosas. Estas últimas no son, -como el mismo autor dice- “cognitivas en un sentido tradicional” (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].). La primera de ellas es la mente respetuosa:

Esta mente reconoce las muchas diferencias que hay entre los seres humanos, en términos de raza, etnia, clase, cultura, personalidad, y otras variantes. Yendo más allá de este reconocimiento, la persona respetuosa busca entender al otro, ponerse en sus zapatos, y en medida de lo posible, unirse en una causa común, trabajar juntos, lograr fines positivos (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].)

Este tipo de mente se desarrolla a muy temprana edad, y, por supuesto, en comunidad. Los niños la van moldeando desde muy pequeños, al observar cómo los adultos se tratan entre ellos. Por supuesto, cabe aclarar aquí que, aunque lo ideal sería mantener un ambiente de respeto durante la crianza del menor, hay muchos factores que inciden al final. El primero de ellos, es el mismo instinto del niño al egoísmo. El segundo, por supuesto, tiene que ver con el entorno en sí (qué tanto se le enseña al niño a respetar no solo a sus pares sino a todos en general).

La última mente, la mente ética,

...es más difícil de describir, más elusiva de alcanzar, y, estrictamente hablando, está más allá del campo de acción de los niños pequeños. El trabajador ético, el ciudadano ético, es aquel que piensa en términos de roles que él o ella esperan cumplir como adultos: el rol de profesionalista tal como un abogado, un maestro o un ingeniero; y el rol de ciudadano, de mi colonia, del mi lugar de trabajo, de mi comunidad, y en última instancia, del mundo(...). Y, por supuesto, mientras que la ética inicia con una con una consideración de responsabilidades, un cálculo mental, no puede terminar ahí. Al final, como sucede con el respeto, la prueba de la mente ética está en la ejecución de acciones que son apropiadas (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].).

Estas dos últimas mentes, de acuerdo con el autor, son dignas de mencionarse también porque más allá de que, como mencioné antes, son indispensables para lo que se puede considerar como un “buen desarrollo”, es una realidad que se cultivan en un ambiente escolar, o, si no escolar, de comunidad. Tienen que ver, pues, con la conversión de una mente de “no escolarizada”, a “escolarizada” o “disciplinada”.

Por supuesto, creo necesario comentar en este punto, -habiendo expuesto a qué aspiraría la educación que, según Gardner, sería la ideal-, que los métodos que apoyarían a lograrla, son, de acuerdo con este mismo autor, un poco más complejos de implementar que lo que actualmente se aplica. Ciertamente es que es un poco más fácil, a nivel masivo, medir a todos “con la misma vara”, aplicar tests de inteligencia ya conocidos, que el maestro de una clase para todos sin considerar las diferencias, etc. En palabras de Gardner:

Las mentes no son intercambiables; se resisten a las fórmulas fáciles. La educación es una empresa de trabajo a destajo, una artesanía. La buena escolarización de la mente, la mejor educación, ocurre de encuentro sensible en encuentro sensible. Las mejores escuelas son inevitablemente individualizadas, operan como una boutique,

que considera la historia particular, la cultura y las aspiraciones (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].).

Por supuesto, he de decir que estas ideas que el mismo autor llama “progresistas” en el tema de la educación, han ido siendo adaptadas poco a poco por las escuelas -a un ritmo bastante lento, a decir de Gardner. Hoy en día es más común encontrar escuelas (sobre todo, hablando de nuestro país, particulares), que tratan de implementar la enseñanza por proyecto (que implica la aplicación de conocimientos para un fin determinado) y que toman en cuenta algunos aspectos particulares del alumno. Sin contar con que falta también saber cómo cambiará -si es que lo hace- nuestra visión de la educación a raíz de la pandemia de COVID-19 que hemos venido viviendo desde febrero-marzo del 2020, y que ha venido a replantear muchas cosas y a darle un lugar aún más privilegiado al internet del que ya venía teniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como quiera que sea, en el texto de “La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas”, Howard Gardner hace varias propuestas para, como él mismo lo dice, “disciplinar” la mente del niño pequeño y educarla de la mejor manera. He dicho anteriormente que, para darle sustento a mi propuesta, necesitaba introducir no solamente lo que son las inteligencias múltiples, sino el concepto de “mente no escolarizada” -que ya expuse brevemente-, y que había un último que habría que agregar. Este tiene que ver precisamente con uno de las propuestas de Gardner con respecto al tipo de educación que puede ayudar a disciplinar la mente del educando. Este concepto, en el que está basado mi propia propuesta, es del de los Cinco Puntos de Entrada.

Los Cinco Puntos de Entrada son un concepto que puede ayudar a salvar las diferencias en estilos de aprendizaje que el docente seguramente ya ha notado, pero que no puede atender dado que en un salón de clases con 30 o 40 alumnos, bajo el esquema tradicional, es difícil hacerlo. Un estilo de aprendizaje, por cierto -y de acuerdo al mismo Howard Gardner- no es lo mismo que “inteligencias múltiples”: las inteligencias son computadores mentales de diferente potencia, mientras que los estilos son las maneras en las cuales los individuos presuntamente abordan distintas tareas (Gardner, 2011. Prefacio: La mente no escolarizada después de veinte años [traduc. del inglés].). De cualquier manera, algo que vengo mencionando tanto al momento de exponer la teoría de las Inteligencias Múltiples como la forma en la que, según Gardner, podríamos educar a los niños, es que es muy necesario respetar las características únicas del alumno. De hecho, las técnicas de enseñanza que Gardner menciona en el libro “La

mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas” pretenden, al exponer al educando a diferentes experiencias sobre mismo tema, atender no solamente el problema de las teorías tempranas, sino el de las diferencias individuales. Mi deseo es que, con lo que expondré a continuación, este concepto quede aún más claro.

Y para ello, regreso al tema de los Cinco Puntos de Entrada. Dice Howard Gardner que

Mi creencia es que cualquier tema rico y sustancioso -cualquier concepto que valga la pena aprender- puede ser abordado de al menos cinco maneras diferentes que, por así decirlo, se ajustan a las inteligencias múltiples. Podemos pensar en el tema como si fuera una habitación con al menos cinco puertas o puntos de entrada hacia ella. Los estudiantes varían en cuanto a cuál de estos puntos de entrada es el más apropiado para ellos y qué rutas son las más cómodas de seguir una vez que alcanzaron el acceso a la habitación. El estar consciente de estos puntos puede apoyar al maestro a presentar nuevos materiales de manera que pueden ser captados fácilmente por alumnos de diferentes rangos; entonces, conforme los alumnos exploran otros puntos de entrada, tienen la oportunidad de desarrollar esas perspectivas múltiples que son el mejor antídoto para el pensamiento estereotipado (Gardner, 2011. pág. 264. [traduc. del inglés].)

¿Y cuáles serían esos Cinco Puntos de Entrada? En palabras del autor:

- *Usando el punto narrativo de entrada, uno presenta una historia o narrativa acerca del concepto en cuestión. En caso de la evolución, uno podría seguir curso de una rama del árbol evolutivo, o incluso de las generaciones de un organismo específico. En el caso de la democracia, uno contaría la historia de sus inicios en la antigua Grecia o, tal vez, los orígenes de un gobierno constitucional en los Estados Unidos.*
- *Usando el punto lógico-cuantitativo de entrada, uno se aproxima al concepto invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo. La evolución puede ser abordada estudiando la incidencia de diferentes especies en diferentes partes del mundo o en diferentes etapas geológicas; o uno puede revisar los argumentos en contra o a favor de algún argumento sobre los procesos de evolución. En caso de la democracia, uno puede observar los patrones de votaciones en el congreso a través del tiempo o los argumentos utilizados por los Padres Fundadores a favor y en contra de la democracia.*
- *El punto de entrada filosófico examina [como su nombre lo dice] las facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Este rumbo es apropiado para personas a las que les gusta hacer preguntas sobre cuestiones fundamentales, del tipo de las que uno asocia más con los niños pequeños y con los filósofos que con espíritus más prácticos (o de edad más “mediana”). Una aproximación filosófica a la evolución podría considerar la*

diferencia entre la evolución y la revolución, las razones por las cuáles buscamos orígenes y cambio o el estatus epistemológico de la teleología y la finalidad. Una aproximación filosófica a la democracia ponderaría la raíz de la palabra, la relación de la democracia con otras formas de tomar decisiones y de gobierno, y las razones por las cuáles uno puede adoptar la democracia en vez de la oligarquía.(...).

- *[En el punto de entrada estético], el énfasis recae en rasgos sensoriales o de superficie que serán atractivos -o al menos capturarán la atención- de estudiantes que favorecen una postura artística de las experiencias de la vida. En el caso de la evolución, la examinación de la estructura de diferentes árboles evolutivos, o el estudio de la morfología cambiante de los organismos a través del tiempo, puede activar la sensibilidad estética. Con referencia a la democracia, una aproximación interesante sería escuchar conjuntos musicales que están caracterizados ya sea por tocar en grupo o bajo el control de un solo individuo -el cuarteto de cuerdas versus la orquesta-. Otra aproximación menos exótica sería considerar diversas formas de balance o desbalance mientras están representados en diferentes blocs de votación.*
- *El último punto de entrada es el experiencial. Algunos estudiantes -tanto viejos como jóvenes- aprenden mejor con el acercamiento de “manos a la obra”, lidiando directamente con los materiales que personifican o transmiten el concepto. Aquellos decididos en dominar los conceptos de la evolución pueden criar numerosas generaciones de *Drosophila* y observar las mutaciones que toman lugar. Aquellos que están en la clase de ciencias sociales podrían constituir grupos que tengan que tomar decisiones de acuerdo con varios procesos gubernamentales, observando los pros y los contras de la democracia comparada con otras formas de gobierno más “verticales”. (Gardner, 2011. págs. 264-266. [traduc. del inglés].)*

Y es aquí, habiendo expuesto ya la teoría de Howard Gardner, donde, a mi criterio, puedo reconectarme tanto con lo que planteo en el primer capítulo del presente trabajo, como el capítulo siguiente. Para hacerlo, creo necesario plantear las siguientes preguntas. ¿Cómo es que estos Cinco Puntos de Entrada basados en la teoría de las inteligencias múltiples pueden ser utilizados para hacer una propuesta que ayude a mejorar las actividades didácticas del MUNAL, y así hacer atractivo y pertinente al museo para la educación básica? Es justo lo que pretendo desarrollar en el siguiente capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (pág. 13). Madrid: Paidós.

Gardner, H. (2011). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York : Basic Books.

Fuentes electrónicas:

Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 125-146.

Gardner, H. (15 de mayo de 2021 de 2013). *El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal*. Obtenido de:

http://www.pz.harvard.edu/http://www.pz.harvard.edu/search/resources?f%5B0%5D=s_m_field_resource_type%3AArticle

Real Academia Española. (18 de Junio de 2021). *resiliencia Definición*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/resiliencia>

CAPÍTULO 3: PROPUESTA EDUCATIVA DISEÑADA PARA EL MUNAL BASADA EN LOS CINCO PUNTOS DE ENTRADA.

3.1. Introducción y contexto de la propuesta.

En el capítulo anterior me di a la tarea de exponer la teoría de las inteligencias múltiples y lo que, de acuerdo con el autor, tendría que hacer un educador que quiera actuar en concordancia con ella. Es entonces menester el exponer ahora el producto que tuve la oportunidad de desarrollar, procurando seguir los preceptos que Gardner expone en su libro “La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas”.

Para ello, me gustaría dar un poco de contexto. En el año 2010, mientras una servidora realizó su servicio social en el área de Comunicación Educativa y Goce, nos fue encargado a mí y a mis compañeros de área un proyecto para hacer al museo atractivo a las instituciones de educación básica, con el fin de que se incrementaran las visitas escolares.

De este modo, tomando en cuenta las características del museo y sus necesidades, realizamos una propuesta que incluía un paquete de visitas guiadas y talleres para niveles pre-escolar, primaria y secundaria. Una pedagoga –en este caso la autora del presente trabajo- y dos artistas plásticos colaboramos para mejorar la oferta educativa del museo. Los talleres estaban a cargo de los artistas plásticos, y las visitas guiadas fueron responsabilidad de la pedagoga, es por eso que aquí describiremos con más detalle en qué consistían las visitas guiadas y para ello incluiremos en esta sección el guión que se diseñó para cada una de ellas. Pero antes de exponer la propuesta -es decir, los guiones en sí-, quisiera introducir un concepto más.

Este sería lo que se conoce en pedagogía museística como “mediación”, que será una palabra que el lector verá cuando exponga la estructura de los guiones que se diseñaron. Diré entonces que podemos referirnos a la mediación como un “proceso de interacción entre un ser humano y otro donde existe una intencionalidad por parte de uno de ellos que busca enfocar seleccionar y detonar experiencias, observaciones y reflexiones en un marco de reciprocidad y escucha” (Rubiales, 2009).

Por lo tanto, conectando con lo que expuse en el capítulo 2, la mediación que se propone aquí en los guiones que expondré en este capítulo está basada en los cuadernos “Abriendo Puertas a las artes, la mente y más allá”, de Verónica Boix Mansilla.

Dichos cuadernos son resultado de una investigación llevada a cabo dentro del Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, en un proyecto llamado MUSE, por sus siglas en inglés (Museums Uniting with Schools in Education). El proyecto MUSE, según nos dice Verónica Boix, “se centró en un diálogo continuo sobre el tema de aprendizaje más allá de las paredes de las escuelas y los museos” (Boix Mansilla, 2003).

Como resultado de la investigación en la que colaboraron cerca de 600 educadores de varios países del mundo, se desarrollaron diversas herramientas educativas, que, de acuerdo con lo que describe Boix Mansilla, tienen tres características fundamentales:

1. Incluyen preguntas abiertas que no tienen respuestas correctas o incorrectas.
2. Invitan a explorar el arte respetando las diferencias que existen entre cada espectador
3. Están estructuradas de manera que invitan que la persona reflexione sobre su propio pensamiento.

Esto es, en pocas palabras, podemos decir que la obra de Verónica Boix tiene un enfoque de educación centrado en el estudiante, ya no tanto en la materia, y que pretende utilizar al museo y al arte en general como un instrumento que detone la reflexión y la creatividad, más que como un banco de datos que el alumno tenga que memorizar sin cuestionar.

De igual manera, haciendo un análisis un poco más detallado de nuestra propuesta, necesitamos mencionar que los cuadernillos de Verónica Boix que sirvieron de referencia para realizar la propuesta están basados en el enfoque de Puntos de Entrada de Howard Gardner, que expuse en el capítulo anterior.

Si leemos ahora los guiones que estoy proponiendo, podemos darnos cuenta de que están basados en estos 5 puntos de entrada. El guion de pre-escolar titulado

“Paisaje de colores y texturas”, por ejemplo, utiliza mayormente el punto estético dado que está dirigido a niños pequeños (de entre 4 y 5 años), y en esa etapa de desarrollo el alumno responde mayormente a estímulos sensoriales.

Ya con los alumnos de primaria se decidieron utilizar otros puntos de entrada, como el narrativo (revisar el guion de “Personajes de la historia”), y en nivel secundaria, además de utilizar los puntos antes mencionados, introdujimos el punto lógico-cuantitativo (ver el guion “Aquí sí hay ciencia”).

Cabe mencionar que el punto experiencial se utilizó mayormente en los talleres que complementaban las visitas guiadas, que estaban a cargo de y fueron co-diseñados por los artistas plásticos que hacían servicio social en el museo. En dichos talleres por lo general se pedía al alumno que produjera algo relacionado con lo que se vio en la visita (una obra, un poema, alguna exposición en grupo). Por desgracia, dado que los talleres no fueron de la autoría exclusiva de una servidora, no pueden ser expuestos y detallados en el presente trabajo, pero sí puedo afirmar, al haber participado en su diseño, que estaban estrechamente relacionados con el quinto punto de entrada referido anteriormente.

Hago la aclaración, primero que nada, de que lo que necesita exponer el guía a los visitantes es el contenido que viene en la columna denominada “mediación”. La información que se pone en la columna de en medio, donde se habla en general de la obra y del autor, son datos que quizás pueda el guía mencionar durante la visita, o quizás no, pero que invariablemente necesita saber. Nótese entonces que lo que se busca en la mediación es compartir la menor cantidad de información posible, y propiciar la participación de los visitantes. Finalmente, algo que es importante señalar es que los objetivos de aprendizaje que se proponen en cada una de las visitas guiadas están basados en el Plan de Estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública, porque al final, entre otras cosas, lo que se buscaba era precisamente que hubiera un interés de parte de las escuelas de educación básica para utilizar el museo como herramienta didáctica.

3.2. La propuesta.

Sin más preámbulo, entonces, en este apartado voy a exponer la propuesta tal cual. Puedo decir que está expuesta en dos partes. En la primera, se enumeran cuatro de los ocho productos que se diseñaron junto con los objetivos de aprendizaje que fomentan (esta parte está un poco más dirigida a los maestros y educadores, para que puedan

apreciar de alguna manera el vínculo que tienen estos productos con el plan de estudios). Necesito hacer la aclaración en este punto de que fueron ocho los guiones que se diseñaron, sin embargo, por motivos de espacio, expondremos solamente la mitad de ellos. En la segunda parte se pueden encontrar ya como tales los guiones para los guías que lleven a cabo las visitas.

I. Primera parte: descripción general de los productos.

Producto:

Visita guiada con taller “Paisaje de colores y texturas”

Nivel: Preescolar

Competencias que fomenta:

Lenguaje oral

- Comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Obtener y compartir información a través de diversas formas de expresión oral.

Exploración y conocimiento del mundo

- Observar seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.
- Formular explicaciones acerca de los fenómenos naturales que se pueden observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio

Expresión y apreciación artística

- Comunicar y expresar creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados
- Comunicar sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

Producto:

Visita guiada con taller “Personajes de la historia”.

Nivel: Primaria

Objetivos de aprendizaje que fomenta:

- Que los alumnos expresen sus conocimientos sobre el pasado.
- Que identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades y reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro.
- Fortalecer en los estudiantes tres habilidades principales: la creatividad, la percepción visual y la sensibilidad estética.

Producto:

Visita guiada con taller “Aquí sí hay ciencia”.

Objetivos de aprendizaje que fomenta:

- Que los alumnos amplíen su concepción de la ciencia, de sus procesos e interacciones con otras áreas del conocimiento, así como de sus impactos sociales y ambientales, y valoren de manera crítica sus contribuciones al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y al desarrollo de la sociedad.
- Fortalecer en los estudiantes tres habilidades principales: la creatividad, la percepción visual y la sensibilidad estética.
- Que comprendan el vínculo de las imágenes con el mundo social, y las diferentes formas en que las sociedades de otras épocas han representado la realidad.

Producto:

Visita guiada con taller “Arte y sociedad”

Nivel: Secundaria

Objetivos de aprendizaje que fomenta:

- Que los chicos se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Que identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.
- Que construyan una imagen positiva de sí mismos: de sus características, historia, intereses, potencialidades y capacidades; y se reconozcan como personas dignas y autónomas.

II. **Segunda parte: Guiones para visita guiada**

Estos guiones pretendían servir de referencia a las personas que suelen estar encargadas de acompañar a los grupos. Cabe hacer la aclaración que si bien el MUNAL contaba con dos guías de planta, ambas personas preparadas a nivel licenciatura, también se apoyaba mucho en el voluntariado y en el servicio social para que se impartieran las visitas guiadas. El problema en esos casos es que no siempre las personas encargadas eran eruditos o expertos en la materia, -sobre todo los chicos de servicio social, que por definición son personas que aún están en entrenamiento pero que todavía no son profesionistas-, y es por eso que se pretende ser lo más específico y sencillo posible en las instrucciones, como se podrá apreciar a continuación. Algunas de las observaciones planteadas en los guiones están basadas en la experiencia de la autora de este trabajo, que entre otras cosas tuvo la oportunidad de fungir como guía en repetidas de ocasiones.

Guion para visita guiada del producto “Paisaje de colores y texturas”

Nivel: Preescolar

Especificaciones para el guía:

- Procurar ser acompañado en todo momento por algún maestro que apoye para el control de los niños, sobre todo cuando se está en la sala. De

preferencia, hablar con el maestro antes de la visita para pedirle su colaboración.

- Procurar interactuar con los niños, mover las manos, hacer gestos, hablarles de forma clara y sencilla. Hay que hacerlos participar mucho.
- A los niños no es necesario darles tantos datos sobre la obra. Sin embargo, es necesario leer y entender la información (que aparece en la columna de en medio del guion) para comprenderla mejor, y, si es posible, generar otras preguntas parecidas a las que se sugieren aquí. Hay un glosario de términos al final del guion donde se pueden encontrar algunas palabras relacionadas con el tema, sin embargo, es recomendable tener siempre un diccionario a la mano para aclarar cualquier cosa que no se comprenda bien.

Introducción:

¡Hola! ¿Saben donde están? ¿A dónde les dijeron sus maestros que los iban a traer? Sí, al Museo Nacional de Arte. ¿Saben qué hay aquí? Sí, hay arte, hay pinturas, esculturas...Vamos a verlas, y nos vamos a divertir. Pero antes de pasar a sala, les voy a pedir un favor. Las obras de arte son muy delicadas. Por eso, no podemos tocarlas ni acercarnos a ellas. Si lo hacemos, es posible que las personas que es encargan de cuidarlas nos regañen. Así que vamos a estar lo más quietos y callados que se pueda, ¿De acuerdo? Vamos a empezar nuestra visita...

Obra	Información General	Mediación
<p>José María Velasco. Cañada de Metlac, 1893. Óleo sobre tela.</p>	<p>El pintor José María Velasco ingresó al profesorado de la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1868 para impartir la clase de perspectiva, pero no fue hasta el año 1877 cuando recibió el nombramiento titular de la cátedra de paisaje. Entonces, con sus discípulos, continuó con la práctica de su antiguo</p>	<p>Observa la escena. ¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué está pasando aquí? ¿A dónde va el tren? ¿Quién va en el tren? Ve la obra por última vez...Ahora cierra los</p>

	<p>maestro –Eugenio Landesio- e incluyó en el plan de estudios expediciones al campo, mismas que duraban semanas.</p> <p>La cañada de Metlac –uno de los lugares a los que fue Velasco con sus alumnos-, es una zona de difícil acceso entre las ciudades de Orizaba y Córdoba, y por sus agrestes laderas corre desde 1871 la línea férrea de la capital al puerto de Veracruz.</p> <p>En la pieza podemos apreciar al también, al fondo, el Pico de Orizaba o Citlaltépetl con su glaciar, como uno de los íconos de la identidad geográfica.</p> <p>La locomotora era un símbolo del triunfo del progreso sobre los dominios de la naturaleza. (CONACULTA, 2006. pág. 167)</p>	<p>ojos...Imagínate que tú vas en el tren... ¿qué ruidos escuchas? Asómate por la ventana... ¿Qué sientes? ¿Hace frío o calor?</p>
<p>Alfredo Ramos Martínez. Paisaje con niña y hortensias, ca. 1916.</p> <p>Pastel sobre papel</p>	<p>El pastel, si bien ya era usado y conocido desde el siglo XV, tuvo su primer apogeo en el siglo XVIII, en la época del rococó*, y posteriormente, fue muy popular a finales del siglo</p>	<p>¿Te gusta esta obra de arte?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué está pasando?</p> <p>¿Por qué está ahí la niña?</p>

	<p>XIX, con los artistas impresionistas*, postimpresionistas* y simbolistas*.</p> <p>Alfredo Ramos Martínez fue un pintor mexicano que completó su educación artística en Europa a finales del siglo XIX, cuando esta técnica era utilizada por los más famosos pintores de la época. Y, al igual que algunos otros pintores mexicanos (como el Dr. Atl, que incluso se vio obligado a crear sus propios colores, los <i>atlcors</i>, para lograr los efectos del pastel), fue cautivado por ella.</p> <p>Y es que, en efecto, el pastel le permitía dar efectos y colores muy particulares, sobre todo al momento de representar paisajes y retratos de mujeres hermosas, ataviadas en telas vaporosas.</p> <p>Esta obra es un claro ejemplo de lo anterior. (Ramírez, 1992)</p>	<p>Imagínate que te puedes meter al cuadro...</p> <p>¿Qué sientes? ¿A qué huele?</p>
<p>Joaquín Clausell.</p>	<p>Joaquín Clausell estudió la carrera de abogado. En marzo de 1893 tiene una discordancia política con el</p>	<p>¿Qué hay aquí?</p> <p>¿Te recuerda a algún lugar que conozcas?</p>

<p>Atardecer en el mar (la ola roja), ca. 1910. Óleo sobre tela.</p>	<p>gobierno de Porfirio Díaz, que años más tarde, en 1896, lo llevó a refugiarse en París, donde tuvo contacto con algunos de los principales artistas del impresionismo (como Camille Pissarro y Claude Monet). Al regresar a México, animado por sus amigos Gerardo Murillo y Diego Rivera, comenzó a pintar de manera más formal.</p> <p>Clausell prefería realizar sus obras al aire libre, profeso un interés por las superficies acuáticas y los bosques, elementos que le permitieron jugar con la luz y el colorido.</p> <p>Este paisaje marino es uno de los más importantes de su producción plástica. Además de mostrar la destreza del pintor para representar el movimiento de la naturaleza, esta obra está cargada de símbolos, pues a través de los colores y las pinceladas nos está transmitiendo un momento que puede llegar a interpretarse como trágico. (CONACULTA, 2006)</p>	<p>¿La ola está quieta o se mueve?</p> <p>Si tú fueras uno de los colores de esta obra de arte, ¿qué color escogerías ser? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué sientes cuando ves el cuadro?</p> <p>Acuérdate de una canción que te haga sentir lo mismo que el cuadro... ¿cuál es?</p> <p>Cántala</p>
--	---	--

<p>Gerardo Murillo “Dr. Atl”.</p> <p>Nubes sobre el valle de México, 1933. Atlcolor sobre plancha de asbesto.</p>	<p>Gerardo Murillo obtuvo en 1897 una beca del gobierno porfirista para estudiar pintura en la Academia de San Lucas, y derecho y filosofía en la Universidad de Roma.</p> <p>Durante su estancia en Europa aprovechó, entre otras cosas, para realizar una de sus más grandes pasiones: excursiones a pie que le permitieron recorrer gran parte de ese continente.</p> <p>En 1903 regresó a México, y se convirtió en una de las figuras más importantes de la plástica mexicana.</p> <p>El Dr. Atl (que en náhuatl significa agua, fuente de la vida), que había visto en Europa el impresionismo y algunas otras novedades, encontró en el paisaje su mayor fuente de inspiración.</p> <p>Para poder plasmar sus ideas e impresiones, inventó los <i>atlcolors</i>, mezcla de colores secos en polvo y de resina*, de aplicación muy parecida al pastel.</p> <p>Asimismo, desarrolló otra forma de representar la</p>	<p>¿Les gusta este cuadro?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué hay en él?</p> <p>De todo lo que ves en el cuadro, ¿qué es lo que más te gusta? ¿Por qué?</p> <p>Vean las nubes... ¿Qué forma tienen?</p> <p>¿Qué otra cosa le pondrías al cuadro?</p>
---	---	--

	<p>naturaleza, mediante el denominado <i>aeropaisaje</i>; y ambas cosas se pueden observar claramente en su obra.</p> <p>Gerardo Murillo tuvo muchos oficios y aficiones en su vida. Fue, además de pintor, vulcanólogo*, poeta, promotor del arte popular, yerbero, minero y anarquista*. (CONACULTA, 2006. págs. 204-205.)</p>	
<p>Diego Rivera</p> <p>Después de la tormenta (El naufragio), 1910. Óleo sobre tela.</p>	<p>En 1910, Diego Rivera se encontraba en París gracias a la beca otorgada desde 1907 por el gobierno de Veracruz.</p> <p>Mientras estuvo allá, se dedicó a visitar museos, y, particularmente ese año, estudió en el museo de Louvre la obra de los grandes maestros.</p> <p>Con el mismo propósito viajó a Bretaña, donde pintó este cuadro.</p> <p>Nótese aquí la influencia de los pintores románticos*, que exaltaban la grandeza de la naturaleza. Rivera puso en el cuadro una figura humana, que resulta pequeña, casi insignificante,</p>	<p>¿Qué pasó aquí? ¿Qué hay en el cuadro?</p> <p>¿De quién es el barco?</p> <p>Imagínate que puedes meterte al cuadro.</p> <p>Ahora vamos a pararnos, y ahí donde estamos, en nuestro lugar, vamos a hacer como si camináramos para alcanzar a la señora que va vestida de negro. ¿Qué sientes? ¿Cómo se siente el suelo? ¿Hace frío o calor?</p> <p>¿Cómo crees que sea la señora? ¿Es bonita, fea, amable o te asusta? ¿Qué le preguntarías?</p>

	en comparación con el paisaje que la rodea. (CONACULTA, 2006.)	¿Tu a quién hubieras pintado?
--	--	-------------------------------

Guion para visita guiada del producto “Personajes de la historia”

Nivel: Primaria

Especificaciones para el guía:

- Si es posible, pedir el apoyo de los maestros para cuidar que los niños no se acerquen a las obras de arte.
- Desde el principio, señalarles que tampoco deben hablar todos al mismo tiempo, y pedirles que levanten la mano para responder las preguntas.
- Hablar con los niños de forma sencilla, en lenguaje que ellos puedan entender, pero siempre respetuoso.
- Gesticular en interactuar mucho con ellos.
- Al final de cada guion, hay un glosario de términos de arte que pueden ayudar a la mejor comprensión de la información de las obras. Sin embargo, al momento de estudiar el guion, es necesario tener un diccionario a la mano, para consultar cualquier otra palabra que no se entienda. A medida que se entienda mejor, será más fácil recordar la información sobre la obra, y ponerla en palabras sencillas que los niños puedan comprender.

Introducción:

Hola, bienvenidos al Museo Nacional de Arte. Antes de entrar a sala, les quiero pedir un favor. Las obras que vamos a visitar son muy delicadas, y se maltratan con facilidad. Es por eso que no nos está permitido acercarnos, y mucho menos tocarlas. Vamos a permanecer lo más alejado que se pueda de las obras. Recuerden que este museo es suyo, pero para que se conserve mejor, todos tenemos que cooperar.

Ahora sí, vamos a empezar.

El día de hoy vamos a ver algunas obras que quizás nos ayuden a recordar algunos sucesos y personajes importantes de nuestra historia. Pasemos entonces a ver la primera pieza de nuestro recorrido.

Obra	Información General	Mediación
<p>Isidro Martínez.</p> <p>Varios jefes aztecas demuestran a Moctezuma la llegada de los españoles (los informantes de Moctezuma), 1893.</p>		<p>Observa el cuadro.</p> <p>¿Quiénes son los personajes que están retratados?</p> <p>¿Qué ocurre en la escena? ¿Qué te dice la expresión de sus rostros?</p> <p>Imagina los diálogos que pueden estar ocurriendo entre los personajes. ¿Qué están diciendo?</p> <p>¿Qué otros elementos del cuadro, además de las expresiones de los personajes, te pueden ayudar a saber qué está ocurriendo?</p> <p>Después de observar la escena con cuidado, ¿nos puedes decir que momento histórico es el que el artista quería plasmar?</p> <p>¿Recuerdas qué te platicaron en la escuela sobre ese momento</p>

		histórico? Platícanos un poco sobre él.
<p>Leandro Izaguirre.</p> <p>El suplicio de Cuauhtémoc, 1893. Óleo sobre tela.</p>	<p>En el último tercio del siglo XIX, el gobierno de México estaba muy interesado en rescatar y difundir el valor de la cultura prehispánica. La arqueología, que ya estaba más desarrollada en aquel entonces, permitió que esto sucediera. Con el fin de ir formando una identidad nacional, el gobierno, de manera oficial, comenzó a difundir la idea que el México prehispánico era parte de nuestro “glorioso pasado”. Esta obra de Leandro Izaguirre forma parte de esas ideas, que también desprestigiaban la conquista española vislumbrándola como ambiciosa y destructora de las civilizaciones ancestrales.</p> <p>El episodio, teatralizado en su composición, se basó en un relato popular sobre el suplicio al que fueron sometidos Cuauhtémoc y su primo Tettlepanquetzal, señor de Tlacopan, para revelar a los codiciosos</p>	<p>Ahora observa esta escena.</p> <p>¿A qué personajes reconoces?</p> <p>Si ya reconociste a los personajes, sabrás que uno de ellos era muy importante en la sociedad azteca de su tiempo.</p> <p>¿Qué elementos hay en la obra que podrían decirte que ahí hay un personaje importante?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué está ocurriendo?</p> <p>¿Qué te dicen las posturas y/o actitudes de los personajes?</p> <p>¿Qué sabes tú de este momento histórico?</p> <p>Platícanos...</p>

	<p>conquistadores la ubicación del tesoro de Moctezuma. (CONACULTA, 2006. pág.144)</p>	
<p>José María Velasco</p> <p>La Alameda de México, 1866. Óleo sobre tela.</p>	<p>La reproducción artística de los paseos públicos más atractivos de la ciudad de México tuvo su auge en el siglo XIX, y supo integrar el paisaje con el registro costumbrista* de la población en sus ratos de diversión.</p> <p>Los paseos preferidos por los ciudadanos eran el de Bucareli, el Canal de Santa Anita (o de la Viga), las Cadenas y, el más antiguo, la Alameda. José María Velasco representó en esta obra el parque de la Alameda ubicado en los límites de la ciudad.</p> <p>La emperatriz Carlota – benefactora de la remodelación del parque- y su dama de compañía son escoltadas por elegantes chinacos, quienes probablemente salieron de la residencia de la casa imperial y se dirigen ahora a la ciudad. El episodio viene a construir un punto de referencia temporal</p>	<p>Ahora observemos esta escena.</p> <p>¿Reconoces este lugar?</p> <p>Si reconoces el lugar, quizás podrás darte cuenta de cuánto ha cambiado desde que el artista pintó el cuadro hasta nuestros días.</p> <p>Fíjate en los personajes que están en la escena.</p> <p>¿Puedes ver a las dos mujeres vestidas de blanco que cabalgan en el centro?</p> <p>Eran la emperatriz Carlota y su dama de compañía.</p> <p>¿Recuerdas quién fue la emperatriz Carlota?</p> <p>¿Qué te han platicado sobre ella en la escuela?</p> <p>¿Qué otros personajes fueron importantes en México en esa época además de ella?</p> <p>Antes, el sitio que está retratado en el cuadro</p>

	<p>durante el efímero imperio de Maximiliano de Habsburgo. (CONACULTA, 2006. pág.155)</p>	<p>era uno de los paseos de moda. A las personas que vivían en aquella época les gustaba mucho ir ahí a pasar la tarde. Hoy en día la gente sigue yendo, pero también hay otros lugares donde ir a pasear. ¿A dónde te gusta ir a ti?</p>
<p>José María Velasco Cañada de Metlac, 1893. Óleo sobre tela.</p>	<p>El pintor José María Velasco ingresó al profesorado de la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1868 para impartir la clase de perspectiva, pero no fue hasta el año 1877 cuando recibió el nombramiento titular de la cátedra de paisaje. Entonces, con sus discípulos, continuó con la práctica de su antiguo maestro –Eugenio Landesio- e incluyó en el plan de estudios expediciones al campo, mismas que duraban semanas.</p> <p>La cañada de Metlac –uno de los lugares a los que fue Velasco con sus alumnos-, es una zona de difícil acceso entre las ciudades de Orizaba y Córdoba, y por sus agrestes laderas</p>	<p>Observa la escena. ¿Qué ocurre dentro de ella?</p> <p>A simple vista, y nada más por los elementos que hay en el cuadro, ¿podrías decir qué época es la que está plasmada ahí?</p> <p>La llegada del ferrocarril fue muy importante para la historia de nuestro país, porque permitió que ocurrieran muchas cosas. La Revolución, por ejemplo, fue un suceso histórico en el que el ferrocarril tuvo un papel muy importante.</p> <p>Imagínate que antes de que llegara, todavía había que trasladarse en caballos y carretas.</p> <p>Este que ves en el cuadro es un tren de</p>

	<p>corre desde 1871 la línea férrea de la capital al puerto de Veracruz.</p> <p>En la pieza podemos apreciar al también, al fondo, el Pico de Orizaba o Citlaltépetl con su glaciar, como uno de los íconos de la identidad geográfica.</p> <p>La locomotora era un símbolo del triunfo del progreso sobre los dominios de la naturaleza. (CONACULTA, 2006. pág. 167)</p>	<p>pasajeros. ¿Quiénes crees que pudieron ir viajando en él?</p> <p>¿Has viajado en tren alguna vez? ¿Te gustó la experiencia? ¿Por qué?</p>
--	---	--

Guion para visita guiada del producto ¡Aquí sí hay ciencia!

Nivel: Secundaria

Objetivo:

Por tradición, es común que a las bellas artes se les relacione más con el área de humanidades que la de las ciencias exactas. Quienes tienen contacto con las primeras, saben que, lejos de ser dos campos opuestos, las ciencias exactas y las bellas artes cooperan entre sí frecuentemente. El objetivo de la visita es, entonces, que los jóvenes que participen en ella tomen conciencia de la manera en que las ciencias exactas están presentes en las bellas artes, además de conocer el contexto histórico y social en el que las obras elegidas para la visita fueron creadas.

Especificaciones para el guía:

- Si es posible, pedir el apoyo de los maestros para cuidar que los chicos no se acerquen a las obras de arte.
- Desde el principio, señalarles que tampoco deben hablar todos al mismo tiempo, y pedirles que levanten la mano para responder las preguntas.
- Hablar con los chicos de forma sencilla, en lenguaje que ellos puedan entender, pero siempre respetuoso.
- Al final de cada guion, hay un glosario de términos de arte que pueden ayudar a la mejor comprensión de la información de las obras. Sin embargo, al momento de estudiar el guion, es necesario tener un diccionario a la mano, para consultar cualquier otra palabra que no se entienda. A medida que se entienda mejor, será más fácil recordar la información sobre la obra, y ponerla en palabras sencillas que los jóvenes puedan comprender.
- Este guion requiere del apoyo didáctico. Hay que llevar una hoja o acrílico donde esté dibujado un rectángulo áureo*, que es el tema de la primera parte de la visita.
- La introducción es muy importante, hay que decirla siempre, porque es lo que le va a dar todo el sentido a la visita, y lo que va a ayudar que el taller también pueda funcionar.

Introducción:

Hola, bienvenidos al Museo Nacional de Arte. Antes de entrar a sala, les quiero pedir un favor. Las obras que vamos a visitar son muy delicadas, y se maltratan con facilidad. Es por eso que no nos está permitido acercarnos, y mucho menos tocarlas. Vamos a permanecer lo más alejado que se pueda de las obras. Recuerden que este museo es suyo, pero para que se conserve mejor, todos tenemos que cooperar.

Ahora sí, vamos a empezar.

Para comenzar nuestra visita, déjenme comentarles que este museo es el poseedor de la colección de arte colonial más importante del país. Hay que mencionar también que las obras que vamos a apreciar tienen un valor histórico muy importante, pues datan de una época que contribuyó mucho a moldear nuestras costumbres y tradiciones. También es importante aclarar que si bien en aquella época no había tanta actividad académica y científica como ya la hubo a partir de finales del siglo XVIII, eso no significaba que las ciencias exactas no fueran utilizadas. Y es que, como veremos a continuación, ya sea

por intuición o porque la práctica los fue llevando, los pintores de aquel entonces se valían tanto de la química como de las matemáticas para realizar sus obras.

Obra	Información General	Mediación
<p>Baltasar de Echave Orio.</p> <p>La oración en el huerto, ca. 1610</p> <p>Óleo sobre tabla.</p>	<p>Baltasar de Echave Orio llegó a la Nueva España a principios de 1580. Era conocido como Echave El Viejo, pues fue el formador de una dinastía de varios pintores denominada los Echave.</p> <p>Esta obra es un paisaje que el pintor retoma para conducir al espectador a la reflexión y la edificación del alma. La obra está dividida en dos espacios elípticos* que son realidades distintas. En el lado derecho sobresale Cristo arrodillado en actitud orante. Está vestido según la tradición, con un manto azul y una túnica roja, la mirada dirigida al cielo y las manos entrelazadas, en actitud de redención. En el extremo superior izquierdo aparece la figura de un ángel, evocación* del mundo celestial, quien porta un cáliz que refiere la sangre que Jesús derramará en su pasión y</p>	<p>Observa el cuadro.</p> <p>¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Por qué no?</p> <p>¿Qué ocurre dentro de él? ¿Reconoces a los personajes?</p> <p>¿De qué te acuerdas cuando miras la escena?</p> <p>Miremos ahora la obra con ojos científicos.</p> <p>Vamos a empezar por verla a través de la óptica de las matemáticas. ¿De qué manera crees que estén presentes en este cuadro?</p> <p>Tal vez, en alguna clase, has escuchado de una figura llamada “rectángulo áureo”. Es utilizada desde la antigua Grecia, y durante la Edad Media se descubrió que tiene las proporciones perfectas, aquellas que el ojo humano percibe como armoniosas (y bellas). El rectángulo áureo se</p>

	<p>muerte. El diálogo visual entre el mensajero de la divinidad y Cristo resalta ambas imágenes casi con la misma importancia, esto es evidente por su tamaño y luminosidad.</p> <p>(CONACULTA, 2006. pág. 31)</p>	<p>puede representar también con ecuaciones* matemáticas, pero en este momento vamos a ver si podemos reconocerlo en esta obra.</p> <p>¿Alcanzas a percibirlo?</p> <p>Dijimos, al momento de iniciar nuestro recorrido, que en la Nueva España el oficio de pintor se aprendía en los talleres, y no en las escuelas.</p> <p>¿Crees tú que los artistas tenían conocimiento sobre el rectángulo áureo? ¿O que lo aplicaban por pura intuición? Vamos a ver otras obras, a ver si lo averiguamos...</p>
<p>Baltasar de Echave Orio.</p> <p>El martirio de san Aproniano, 1612.</p> <p>Óleo sobre tela</p>	<p>La Compañía de Jesús encomendó a Echave Orio la realización de una obra curiosa, ésta fue <i>El martirio de san Aproniano</i>, representación poco usual dentro del ámbito artístico novohispano.</p> <p>La escena nos remite al siglo III en la ciudad de Roma. Aproniano era carcelero y se ocupaba de cuidar la prisión donde encerraban a los cristianos. Un día escuchó una voz</p>	<p>Ahora veamos esta pintura.</p> <p>¿Te gusta? ¿Por qué sí o por qué no?</p> <p>¿Qué ocurre dentro de ella?</p> <p>¿Qué sentimientos te transmite la obra? ¿Qué elemento es el que más te llama la atención? ¿Por qué?</p> <p>Ahora fíjate en el tamaño de la obra, y en su forma.</p>

	<p>que decía: <i>Venite Benedicto Patris Mei</i> (Venid benditos de mi padre), y en ese momento se convirtió al cristianismo. Este hecho le causó la muerte en 204. La desproporción de las figuras humanas, los soldados de medio cuerpo que dan la espalda al espectador, la arquitectura y el rompimiento de gloria nos encierran una composición manierista*. (CONACULTA, 2006. pág. 37)</p>	<p>¿Puedes reconocer el rectángulo áureo dentro de ella?</p> <p>Vamos a hacer otro ejercicio. Dentro de esta sala, mira todas las obras a tu alrededor, y trata de reconocer el rectángulo áureo en cada una de ellas.</p> <p>El rectángulo áureo, según nos dicen los matemáticos, es una forma y proporción que se encuentra no solamente en el arte, sino en la naturaleza.</p> <p>Volvamos entonces a la pregunta. ¿Crees que los pintores novohispanos lo aplicaban intencionalmente, o por intuición? ¿Por qué lo crees?</p> <p>Vamos a ver ahora que las matemáticas no son la única ciencia exacta que aplicaban los pintores de aquella época. Observemos la siguiente obra.</p>
Luis Juárez.	Luis Juárez, al igual que Echave Orio, fue el iniciador de una dinastía de	<p>¿Te gusta este cuadro?</p> <p>¿Por qué?</p>

<p>La oración en el huerto, s/f.</p> <p>Óleo sobre tabla</p>	<p>pintores. A él le siguieron José Juárez y los hermanos Juan y Nicolás Rodríguez Juárez.</p> <p>Nació en la ciudad de México hacia 1585, y fue alumno de Baltasar de Echave Orio.</p> <p>Este óleo evoca un pasaje de la vida de Cristo, en el que Jesús está arrodillado en el monte de los Olivos, momentos antes de su martirio y crucifixión. Es una representación de tipo manierista*, en la que el autor emplea colores primarios y crea tres escenarios o planos compositivos*. En el primero se aprecia la figura de Cristo, en el segundo el ángel que le brinda a Jesús el consuelo que necesita en esos momentos, y en el tercer vemos a los apóstoles Pedro, Juan y Santiago el Mayor.</p> <p>El artista seguramente conoció la obra del mismo tema realizada por su maestro, por lo que no es extraño que haya semejanzas entre ambas, pero la suya muestra un</p>	<p>¿Qué ocurre en la escena? ¿Qué personajes puedes distinguir?</p> <p>Además de los personajes, ¿qué otra cosa te llama la atención de la obra?</p> <p>¿Qué colores alcanzas a distinguir? ¿Cuál es el color que predomina? ¿Y qué color es el que menos ves?</p> <p>En el pasado, parte del oficio del pintor era precisamente hacer las pinturas. Éstos se elaboraban con aceites y pigmentos que se extraían de diferentes materiales. El azul, por ejemplo, se hacía con polvo de zafiro, y, por lo tanto, era muy caro. Es por eso que ese color a veces aparecía muy poco en las obras de novohispano. Veamos otro ejemplo.</p>
--	--	--

	<p>concentrado claroscuro que anuncia la modalidad tenebrista impuesta en la Nueva España. (CONACULTA, 2006. pág. 41)</p>	
<p>Luis Juárez. La anunciación, s/f. Óleo sobre tabla</p>	<p>Esta obra es una muestra del estilo que caracterizó a Luis Juárez. El remarcar los pliegues de los paños, el iluminar las escenas desde arriba y el trabajar los rostros con suma ternura son algunos de los rasgos del trabajo de este pintor que podemos observar en la pieza.</p> <p>En la composición, podemos observar, en el ángulo superior izquierdo, a Dios Padre contemplando la escena que se desarrolla en la parte inferior y al Espíritu Santo que desciende en forma de paloma para dirigirse a María, quien después de sentir miedo por la repentina presencia del arcángel Gabriel escucha el mensaje que le trae y se somete a la voluntad divina. Por su parte, Gabriel dirige su mirada a</p>	<p>¿Te gusta este cuadro? ¿Por qué? ¿Qué ocurre en la escena? ¿Reconoces a los personajes? ¿Qué sensaciones te provoca? Fijémonos de nuevo en los colores. ¿Crees que fueron escogidos intencionalmente? ¿Por qué? Hay que tomar en cuenta que, como decíamos, en aquel entonces las pinturas se elaboraban con elementos naturales. Es posible que el paso del tiempo las haya afectado. Veamos ahora una obra que nos ayude a apreciar el contraste entre lo que hacían los artistas novohispanos y lo que</p>

	<p>María y levanta su mano izquierda, en actitud de predicar la palabra divina, mientras sostiene con la derecha una azucena, símbolo de la pureza y virginidad de María. (CONACULTA, 2006. pág. 42)</p>	<p>hacían artistas de otra época.</p>
<p>Gerardo Murillo “Dr. Atl”. Nubes sobre el valle de México, 1933. Atlcolor sobre plancha de asbesto.</p>	<p>Gerardo Murillo obtuvo en 1897 una beca del gobierno porfirista para estudiar pintura en la Academia de San Lucas, y derecho y filosofía en la Universidad de Roma.</p> <p>Durante su estancia en Europa aprovechó, entre otras cosas, para realizar una de sus más grandes pasiones: excursiones a pie que le permitieron recorrer gran parte de ese continente.</p> <p>En 1903 regresó a México, y se convirtió en una de las figuras más importantes de la plástica mexicana.</p> <p>El Dr. Atl (que en nàhuatl significa agua, fuente de la vida), que había visto en Europa el impresionismo* y algunas otras novedades, encontró en el paisaje su</p>	<p>Ahora observa esta pintura.</p> <p>¿Te gusta? ¿Por qué?</p> <p>Comparándola con lo que vimos en la sección de novohispano, ¿cuál de los dos estilos prefieres? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué sensaciones te provoca esta pintura? Observa los colores.</p> <p>¿Qué más ocurre en la escena?</p> <p>Esta obra fue realizada aproximadamente 300 años después de la que vimos anteriormente. Y el autor tuvo también que crear sus propios colores para lograr esos efectos que ves, usando pigmentos secos* y resina*.</p>

	<p>mayor fuente de inspiración.</p> <p>Para poder plasmar sus ideas e impresiones, inventó los <i>atlcors</i>*, mezcla de colores secos y de resina, de aplicación muy parecida al pastel.</p> <p>Asimismo, desarrolló otra forma de representar la naturaleza, mediante el denominado <i>aeropaisaje</i>*; y ambas cosas se pueden observar claramente en su obra.</p> <p>Gerardo Murillo tuvo muchos oficios y aficiones en su vida. Fue, además de pintor, vulcanólogo*, poeta, promotor del arte popular, yerbero, minero y anarquista*.</p> <p>(CONACULTA, 2006. págs. 204-205)</p>	<p>Como ves, las ciencias exactas también colaboran para que los artistas puedan expresarse. Vamos a trabajar ahora en el taller, utilizando las herramientas que nos proporcionan tanto la química como las matemáticas.</p>
--	--	---

Guion para visita guiada del producto “Arte y sociedad”

Nivel: Secundaria

Especificaciones para el guía:

- Si es posible, pedir el apoyo de los maestros para cuidar que los chicos no se acerquen a las obras de arte.
- Desde el principio, señalarles que tampoco deben hablar todos al mismo tiempo, y pedirles que levanten la mano para responder las preguntas.

- Hablar con los chicos de forma sencilla, en lenguaje que ellos puedan entender, pero siempre respetuoso.
- Al final de cada guion, hay un glosario de términos de arte que pueden ayudar a la mejor comprensión de la información de las obras. Sin embargo, al momento de estudiar el guion, es necesario tener un diccionario a la mano, para consultar cualquier otra palabra que no se entienda. A medida que se entienda mejor, será más fácil recordar la información sobre la obra, y ponerla en palabras sencillas que los niños puedan comprender.
- Hay que recordar que, a veces, las obras son quitadas de sala, y sustituidas por otras. Es por eso que es recomendable subir a sala constantemente, para checar que las piezas incluidas en la visita estén disponibles. Si no es así, dichas piezas se pueden sustituir por otras que posean una temática o contenido similar (en cuyo caso, el guía o mediador tendrá informarse bien sobre ellas), o, en su defecto, se pueden eliminar del recorrido.
- La introducción es muy importante, hay que decirla siempre, porque es lo que le va a dar todo el sentido a la visita, y lo que va a ayudar que el taller también pueda funcionar.

Introducción:

Hola, bienvenidos al Museo Nacional de Arte. Antes de entrar a sala, les quiero pedir un favor. Las obras que vamos a visitar son muy delicadas, y se maltratan con facilidad. Es por eso que no nos está permitido acercarnos, y mucho menos tocarlas. Vamos a permanecer lo más alejado que se pueda de las obras. Recuerden que este museo es suyo, pero para que se conserve mejor, todos tenemos que cooperar.

Ahora sí, vamos a empezar.

En esta visita, además de acercarnos al arte, vamos a procurar también conocer un poco sobre las costumbres, forma de vida, deseos y gustos de la sociedad de la época en la que fueron pintadas las obras que veremos a continuación. Es necesario comentar que este museo cuenta con un acervo de obras de arte que van del siglo XVI a la primera mitad del siglo XX. Por lo tanto, no es difícil darse cuenta de que todas retratan épocas que a ustedes ya no les tocó vivir. Recordemos además que hubo un tiempo (hasta antes de finales del siglo XIX) en el que no había cámaras, ni otro medio de retratar las costumbres, los sucesos y los personajes de la sociedad que no fuera el arte. La pintura, la escultura y las bellas artes en general no sólo tenían el objetivo de crear cosas bellas,

sino también el de servir de registro de lo que ocurría en ese entonces para que las generaciones futuras lo supieran. Vamos a ver, entonces, algunas obras que cumplían con esa función. También es importante señalar que las pinturas que vamos a analizar a continuación retratan a personajes que, además de representar lo que ocurría en determinado momento histórico, contribuyeron, de una u otra forma, a transformar la sociedad de su época. Quizás podremos darnos cuenta de que se puede dejar huella en la historia de muchas maneras. Comencemos.

Obra	Información General	Mediación
<p>Baltasar de Echave Orio. Retrato de una dama, s/f. Óleo sobre tabla</p>	<p>Baltasar de Echave Orio llegó a la Nueva España a principios de 1580. Era conocido como Echave El Viejo, pues fue el formador de una dinastía de varios pintores denominada los Echave.</p> <p>Esta dama desconocida está retratada de medio cuerpo y tres cuartos de perfil, con las manos juntas en actitud de oración y la vista levantada, postura que durante siglos estuvo asociada en el arte occidental con el donante, es decir, la persona que pagaba una obra pía*.</p> <p>Estos retratos se colocaban junto a la obra obsequiada por el personaje, de manera que toda la feligresía* pudiera reconocerlos. Este privilegio les era otorgado</p>	<p>Observa el cuadro.</p> <p>¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Por qué no?</p> <p>¿Qué historia ves en esta obra de arte?</p> <p>A través de esta obra de arte, ¿qué nos puedes decir del tiempo o del lugar en que vivió la persona que está retratada?</p> <p>Si tú estuvieras contando la historia de esta obra de arte, ¿cómo la titularías?</p> <p>Observa los elementos del vestido y los colores... ¿Qué te dicen sobre la dama que está retratada? ¿Qué sensación te transmite la obra?</p> <p>¿Te recuerda a algo o a alguien en especial?</p>

	<p>por las elevadas sumas que donaban, por lo que se puede pensar que la dama ocupaba un lugar privilegiado en la sociedad novohispana; idea que se ve reforzada por su lujosa vestimenta y rica joyería. Gracias a la habilidad del pintor podemos apreciar detalles de ambas cosas, y darnos cuenta, por ejemplo, de que el vestido de la mujer está hecho de damasco* negro, muy fino. El negro era más difícil de teñir y por lo tanto, más caro.</p> <p>Observemos también el detalle de la cadena de oro que sujeta la toca*, un elemento del vestido indispensable para las mujeres casadas en todo momento y para las solteras cuando oraban o asistían a la iglesia. La retratada está usando dos: una blanca y transparente adornada con puntas de encaje y sobre ella una negra y más tupida. (CONACULTA, 2006. pág. 47)</p>	<p>Cuéntanos a qué o a quién.</p> <p>¿Qué actitud tiene la dama? ¿Qué crees que está pensando?</p> <p>En la época en la que se pintó este cuadro, el tema de las obras era casi exclusivamente religioso. Mira a tu alrededor. Todas las pinturas que hay en esta sala son aproximadamente de la misma época. ¿Qué elementos y temas tienen?</p> <p>¿Por qué crees, entonces, que el pintor haya decidido retratar a esta dama?</p>
--	---	---

<p>Antonio Rodríguez. San Agustín, s/f. Óleo sobre tela</p>	<p>Antonio Rodríguez (1636-1691), aún habiendo sido opacado por otros pintores más famosos de la época como José Juárez y sus hijos, pudo ganarse un lugar dentro de la pintura novohispana.</p> <p>Esta obra alude al momento en que san Agustín* tiene una visión de Cristo y la Virgen, quienes ofrecen un hilo de sangre y leche, respectivamente, como alimento sagrado para nutrir de inspiración sus escritos. Rodríguez acentúa en rasgos como el rostro y las manos del personaje, el éxtasis místico que interrumpe la actividad de escritor del filósofo.</p> <p>Encontramos también otros elementos –como el libro abierto- que nos indican que el obispo de Hipona renuncia al conocimiento humano para concentrarse en la ciencia divina. (CONACULTA, 2006)</p>	<p>Ahora veamos esta pintura.</p> <p>¿Te gusta? ¿Por qué sí o por qué no?</p> <p>¿Qué ocurre dentro de ella?</p> <p>¿Qué sentimientos te transmite la obra? ¿Qué elemento es el que más te llama la atención? ¿Por qué?</p> <p>Únicamente viendo la obra, ¿qué nos puedes decir sobre el personaje que está retratado en ella?</p> <p>Encuentra una idea o emoción escondida dentro de esta obra de arte. ¿Cuál es esta idea o emoción, y qué claves te ayudaron a encontrarla?</p>
<p>Juan Cordero Cristóbal Colón en la corte de los Reyes Católicos, 1850.</p>	<p>Durante su estancia en Europa como becario de la Academia de San Carlos, Juan Cordero –sin duda alguna- tuvo contacto con</p>	<p>¿Te gusta este cuadro? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué ocurre en la escena?</p>

<p>Óleo sobre tela</p>	<p>los libros y autores que, a principios del siglo XIX, hablaban de Cristóbal Colón, un aventurero que se atrevió a desafiar lo desconocido y que, por sus hazañas, encajaba muy bien en el espíritu romántico de aquella época.</p> <p>Vemos entonces en la obra, el interior del palacio de los Reyes Católicos, donde varias personas son testigos de cómo Cristóbal Colón presenta a algunos habitantes del Nuevo Mundo a sus mecenas* españoles –esto es, a los reyes-, en señal de agradecimiento.</p> <p>En muchos sentidos, existen correspondencias entre la vida del pintor y la vida de Cristóbal Colón.</p> <p>Una de estas correspondencias la encontramos en el hecho de que haya decidido mandar esta pieza a la Academia de San Carlos, como muestra de agradecimiento a la beca recibida. Esto es, él decide hacer un obsequio a sus</p>	<p>Además de los personajes, ¿qué otra cosa te llama la atención de la obra?</p> <p>¿Cuál es la figura, forma u objeto central en la historia que ves en esta obra de arte? ¿Qué te hace pensar que esa figura, forma u objeto es central?</p> <p>¿Qué emociones expresa esta historia? ¿Qué te hace pensar que son esas emociones?</p> <p>Probablemente a estas alturas ya reconociste a los personajes que están retratados en la obra.</p> <p>¿Quiénes son? ¿Qué sabes de ellos?</p> <p>¿Cómo te los imaginabas tú?</p> <p>El pintor vivió en una época muy distinta a la de los personajes que retrató en su obra. ¿Por qué crees que le haya llamado la atención representarlos?</p>
------------------------	--	---

	patrocinadores, al igual que Colón lo hace en la escena que está representada en esta pieza. (CONACULTA, 2006. pág. 131)	
<p>David Alfaro Siqueiros</p> <p>Retrato de María Asúnsolo bajando la escalera, 1935.</p> <p>Duco sobre triplay</p>	<p>David Alfaro Siqueiros (1896-1974), uno de los más famosos pintores mexicanos -conocido entre otras cosas por sus murales- fue también activista político y militar.</p> <p>Si bien es cierto que mucho de su trabajo refleja la ideología* del Partido Comunista* –del que fue miembro-, también es verdad que no excluye otro tipo de temas, y esta obra es un claro ejemplo.</p> <p>Vemos aquí retratada a María Asúnsolo, promotora de arte y musa de muchos artistas de la época.</p> <p>La composición contiene un carácter teatral e incluso se percibe un enfoque cinematográfico. María, con paso firme y portando un traje largo en tonos dorados y blancos que entallan su cuerpo curvilíneo, hace una entrada majestuosa y con</p>	<p>¿Te gusta este cuadro? ¿Por qué sí o por qué no?</p> <p>¿Expresa esta obra de arte alguna idea o emoción? ¿Los colores, líneas y movimientos contribuyen a tal expresión? ¿De qué manera?</p> <p>Observa las otras obras de arte que la rodean. ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes?</p> <p>¿Por qué crees que a los artistas les gustaba tanto retratar a esa mujer?</p> <p>Piensa en el retrato de la dama que vimos en la sala de novohispano. Ahora, compara ese retrato con los que están en esta sala.</p> <p>¿En qué se parecen?</p> <p>La dama del cuadro novohispano y la que está retratada en esta sala tenían, al menos, dos cosas en común. Ambas</p>

	<p>un gesto indiferente intenta atraer todas las miradas.</p> <p>La ondulación de su cuerpo y su paso tienen una clara referencia visual con la pintura de Marcel Duchamp <i>Desnudo bajando una escalera</i>, realizada en la primera década del siglo XX. (CONACULTA, 2006. pág. 214)</p>	<p>eran miembros destacados de la sociedad de su tiempo, y ambas contribuyeron al desarrollo del arte.</p> <p>Ahora que sabes dos cosas que tenían estas damas en común, dinos, con tal solo mirar los cuadros, alguna diferencia que tú percibas que exista entre ellas.</p>
<p>Diego Rivera.</p> <p>Retrato de Adolfo Best Maugard, 1913.</p> <p>Óleo sobre tela.</p>	<p>En 1907, Diego Rivera recibió una pensión otorgada por el gobernador de Veracruz, Teodoro Dehesa, para radicar en Europa.</p> <p>Durante su estancia en aquel continente, coincidió en París con Adolfo Best Maugard, pintor y promotor artístico.</p> <p>Este retrato muestra un fuerte contraste estilístico entre los dos planos que lo conforman.</p> <p>En el primero resalta la figura del protagonista, elegantemente ataviado y parado sobre un balcón que lo aleja del paisaje urbano de fondo.</p>	<p>Ahora observa esta pintura.</p> <p>¿Te gusta? ¿Por qué?</p> <p>Observa los colores en esta obra de arte. ¿Cuál fue el primer color que viste? ¿Fue el color lo primero que notaste? ¿Qué más te llamó la atención?</p> <p>Describe el espacio creado en esta obra de arte, así como lo ves tú. ¿Te recuerda a algún lugar?</p> <p>¿A través de esta obra de arte, qué puedes decir acerca de la persona que la creó, o del tiempo o el</p>

	<p>La escena del segundo plano muestra la modernidad de la urbe parisina de aquel tiempo.</p> <p>Por su parte, Adolfo Best Maugard, fue conocido además porque su interés en el arte popular lo llevó a desarrollar nuevos sistemas de enseñanza a través de su Método de Dibujo, que trató de integrar elementos del arte prehispánico y popular evidenciando al mismo tiempo un lenguaje artístico moderno. (CONACULTA, 2006. pág. 220)</p>	<p>lugar en el que vivió esta persona?</p> <p>Si tú estuvieras contando la historia esta obra de arte, ¿cómo la titularías?</p> <p>Piensa ahora en las obras que vimos anteriormente, y compáralas con esta que estamos apreciando. ¿Qué crees que tengan en común todos los personajes que vimos retratados?</p> <p>Los personajes que vimos en las obras de arte apoyaron de alguna u otra manera a que la cultura y el conocimiento se desarrollaran. Tal vez algunos de ellos no son conocidos, sin embargo, están representados aquí porque su ayuda fue clave en un momento dado para que otros personajes hicieran grandes cosas. Como verás, hay maneras distintas de contribuir para mejorar nuestro entorno. ¿Cómo crees que puedes contribuir tú? ¿Por qué crees que sea importante que todos participemos? ¿Qué cualidades crees</p>
--	---	--

		que se necesitan para dejar huella en la historia?
--	--	--

3.3. Consideraciones finales sobre la propuesta.

Como se puede observar, si bien la propuesta está en gran medida basada en los cuadernos “Abriendo puertas” -que a su vez se basan en las teorías de Howard Gardner, se puede apreciar que otra cosa que tenía mucho en mente al momento de diseñar estos guiones era precisamente la utilidad que pudiera representar para el maestro. Y, como menciono al final del capítulo dos del presente trabajo, allí es donde a mi forma de ver se puede encontrar un vínculo también con lo que expuse en el primer capítulo. Uno de los cuestionamientos que planteaba era la pertinencia, el valor que pudieran tener los museos hoy en día para la sociedad. Y, si bien ya no tuve la oportunidad de implementar esta propuesta, creo que por lo menos en teoría sí pude encontrar ese vínculo que puede haber entre el museo y la educación, y, más allá de eso, la manera en que el educador puede hoy en día utilizar los objetos antiguos del museo como herramienta para la formación. Aún más interesante resulta para mí el hecho de que si bien la propuesta fue diseñada hace unos diez años, tiene vigencia, ya que independientemente de que los planes de estudio puedan o no cambiar dependiendo del gobierno en turno (el plan en el que está basada esta propuesta es el del 2011, que luego fue modificado en 2017), las competencias y habilidades que se pretende contribuir a desarrollar aquí siguen siendo de mucho valor para el alumno en formación, y para la sociedad en la que se pretende que los individuos se desenvuelvan.

BIBLIOGRAFÍA

Boix Mansilla, V. (2003). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. (2ª edición ed.). (C. N. ARTES, Ed., & G. N. Faigenbaum, Trad.) México.

CONACULTA. (2006). *Guía. Museo Nacional de Arte*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.

Ramírez, F. (1992). Donaciones (fragmento). *Memoria del Museo Nacional de Arte.*, 129-130.

Fuentes electrónicas:

Plan de Estudios 2011. (s.f.). *Gobierno de México*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios Educación Básica en México 2011.: <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>

CONCLUSIONES

Quisiera, para terminar este trabajo, hablar de dos conclusiones a las que pude llegar a través de su elaboración. Primera, es indudable que el museo como institución, si bien en algunos momentos puede llegar a ser percibido por algunas personas como arcaico o aburrido, todavía tiene una larga vida por delante. Sí, es verdad que factores como la tecnología han llegado a revolucionar muchos aspectos de nuestra vida - incluyendo la forma en la que nos entretenemos- sin embargo, hubo una situación que hace unos años llamó mi atención y que podría ser otro indicio de que el museo no agoniza aún. Los hechos: salió una nota en un periódico de circulación nacional que comentaba que los guardias de seguridad del museo de Louvre estaban contemplando la posibilidad de irse a huelga por la mala coordinación que hubo en la exposición “Vermeer y los maestros de la pintura de género” inaugurada el 22 de febrero del 2017. ¿Qué implicó este hecho? Que el museo se vio sobrepasado por la cantidad de visitantes que deseaban ver la exposición. La nota dice textualmente: “En su primer día, más de 9 mil personas asistieron y estiman que cerca de 40 mil personas visitaron la muestra en su primera semana” (El Universal, 2017). Me doy cuenta entonces de que, al menos en los países del primer mundo, donde los avances tecnológicos suelen ser aún mayores que en los países en vías de desarrollo, el interés en los museos no ha decaído: además del gran aflujo de turistas de todas las edades y nacionalidades que siguen teniendo estos recintos (y que probablemente aumente cada año debido principalmente a la explosión demográfica), las excursiones escolares a estos lugares - por lo menos hasta antes de la pandemia de SARS-COVID19- eran frecuentes: se podía ver a niños de distintas edades en salas de museos como el Tate y la National Gallery en Londres o el Del Prado en España, ya sea acompañados de sus padres o de sus maestros, en familia o con en algún grupo escolar, copiando las obras o simplemente admirándolas con el apoyo de un guía.

Estos indicios me hacen pensar que el arte, en cualquiera de sus formas, sigue siendo importante en la vida y desarrollo de las personas. Después de todo, tal y como lo expuse en el capítulo dos de este trabajo, fue en parte el interés en el arte lo que llevó a Howard Gardner a desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples -lo cual en sí mismo muestra el vínculo que pudieran tener dos campos que aparentemente no tienen nada que ver, como el arte y la ciencia-.

Por lo tanto, con respecto a los planteamientos que hice en la introducción del presente trabajo, podría decir lo siguiente:

1. Si bien tal vez, como todo lo que tiene que ver con educación, la teoría de Howard Gardner es perfectible, con base en mi experiencia en educación, me parece que lo que él expone es un mapa bastante cercano a la realidad. Cada vez más instituciones educativas están queriendo adaptar sus programas y planes de estudio a propuestas afines o similares a la de Gardner, porque, si bien son algo diferentes a lo que la tradición dicta -e implican un poco más de esfuerzo en algunos sentidos para el educador-han probado ser más eficaces, sobre todo en un contexto como el que ya expuse en los párrafos anteriores. Es por esto que, independientemente de que, como expuse en la introducción del presente trabajo, me fue imposible implementar la propuesta que hago aquí, sí tengo la creencia de que hubiera podido ser de valor para los interesados.
2. Sí, el museo debe adaptarse a su tiempo, eso es innegable, y el cambio que necesita realizar para lograr esto tiene que ser, además de paulatino, integral, esto es, necesita considerar aspectos como el tecnológico, el ideológico, el pedagógico, etc. Todavía falta mucho camino por recorrer para lograr un ideal que realmente satisfaga las necesidades de la sociedad a la que sirve. Sin embargo, independientemente de mi juicio sobre la institución, creo que siempre es necesario que una sociedad se acerque a sus manifestaciones culturales de todo tipo. Como bien dice María Teresa Uriarte, autora del libro *Arte y arqueología en el altiplano central de México*, "el arte es reflejo de una sociedad". Y el museo no debe, ni puede, enfrentarse solo a la tarea de acercar a la ciudadanía a la cultura. De nuevo, tomando como ejemplo a los países desarrollados, podemos decir que en ellos el arte tiene un papel muy importante en los planes de estudio, y es por ello que es más probable que en climas como esos las manifestaciones artísticas puedan florecer, desde lo más tradicional a lo más vanguardista y contestatario. Tanto la apreciación como la producción artística son considerados en esos lugares como un elemento vital en la formación de los individuos. Por lo tanto, puedo afirmar que tanto el sistema como el nivel educativo de los alumnos influye también en qué tanto se interesan o no por la cultura. Creo que, si bien el museo está haciendo su parte tratando de adecuar su lenguaje y forma a la sociedad actual, también la sociedad (como parte que es de un todo) necesita hacer lo suyo. La colaboración de los padres de familia, de los maestros, de las autoridades y del público en general es de suma importancia en la misión de ayudar a difundir la cultura: los asistentes que día a día abarrotan los museos de metrópolis como París, Nueva York, Londres,

Roma o Amsterdam son prueba de que, aunque el museo se ha modernizado, es el interés de la gente y de los gobiernos lo que ayuda a que el museo no solamente se mantenga, sino que prospere. Es, por así decirlo, un círculo virtuoso (entre más interés, más inversión, más infraestructura, lo que genera más interés). Repito: es verdad que todavía no se ha alcanzado el ideal de inclusión y modernidad al que tal vez se pueda llegar, sin embargo, se han dado pasos importantes, y es, de nuevo, gracias a la participación de múltiples actores. De otro modo, será muy complicado lograr un resultado favorable en el objetivo que se busca de aumentar no solamente la cantidad, sino la calidad del público que visita el museo, y por ende ayudar con esto a que el museo – particularmente el MUNAL- cumpla cabalmente con la misión que tiene de difundir la cultura y contribuir con ello a la formación del pueblo mexicano

BIBLIOGRAFÍA

Alexander, E. P. (1979). En *Museums in Motion, an Introduction to the History and Functions of Museums* (págs. 11, 12, 14-30-34). Nashville: The American Association of Local History.

Boix Mansilla, V. (2003). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. (2ª edición ed.). (C. N. ARTES, Ed., & G. N. Faigenbaum, Trad.) México.

Cimet, E., Dujovne, M., García Caclini, N., Gullco, J., Mendoza, C., Reyes Palma, F., & Soltero, G. (1987). *El público como propuesta. Cuatro estudios sociológicos en museos de arte*. México: INBA.

Cockroft, E. (Junio de 1974). Abstract expressionism, Weapon of the Cold War. *Art Forum*, XII(10).

CONACULTA. (2006). *Guía del Museo Nacional de Arte*. (P. d. Arte, Ed.) Ciudad de México, México: INBA.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (pág. 13). Madrid: Paidós.

Gardner, H. (2011). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York : Basic Books.

León, A. (1995). *El museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

"México, país museo", extractos de una conversación con Iker Larrauri. (Julio-septiembre de 1976). *Artes Visuales*(11).

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio Thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Nueva York, E.U.A.: Teachers College Press.

Hubert, F. (1985). Los ecomuseos de Francia: contradicciones y extravíos. *Museum*, XXXVII(4).

Ramírez, F. (1992). Donaciones (fragmento). *Memoria del Museo Nacional de Arte*, 129-130.

Rico Mansard, L. F. (2004). *Exhibir para educar: objetos, colecciones y museos de la*

ciudad de México (1790-1910). Barcelona, España: Pomares.

Schmilchuk, G. (1987). *Museos: Comunicación y Educación. Antología comentada*. México: INBA.

Fuentes electrónicas:

Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 125-146.

El Universal. (10 de Marzo de 2017). Seguridad del museo de Louvre contempla ir a huelga. *El Porvenir.mx*.

Gardner, H. (15 de mayo de 2021 de 2013). *El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal*. Obtenido de

http://www.pz.harvard.edu/http://www.pz.harvard.edu/search/resources?f%5B0%5D=m_field_resource_type%3AArticle

Hernández Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. (Complutense, Ed.) *Revista General de Información y Documentación*, 2(1), 85-97.

ICOM. (2012). *ICOM*. Recuperado el 5 de noviembre de 2015, de Sitio web del ICOM: icom.museum/la-organizacion/misiones/L/1/

Mac Masters, M. (4 de enero de 2004). La historia del MUNAL reunida en un volumen. *La Jornada*.

Páramo, A. (4 de Abril de 2014). DF ocupa segundo lugar turístico con más museos en el mundo. *Excelsior*.

Plan de Estudios 2011. (s.f.). *Gobierno de México*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios Educación Básica en México 2011.:

<https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>

Real Academia Española. (18 de Junio de 2021). *resiliencia Definición*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/resiliencia>

