

# IMPORTANCIA DE LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Diálogos de interpretación y transformación

I CONGRESO INTERNACIONAL  
LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN  
LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES



**U D G**    **ROSER JUANOLA TERRADELLAS**  
**UNIVERSIDAD DE GIRONA**

En esta presentación, se expone un estudio del caso de una artista, investigadora y docente y se vincula con la innovación educativa. A través de sus narrativas, se crea un diálogo que sirve para demostrar de manera deductiva los procesos de interpretación en el arte. La paradoja, la metáfora y la metonimia sirven de hilo conductor para proponer un modelo educativo destinado a transformar y construir el conocimiento. Se hace una valoración de los recorridos de la educación artística y del museo en ambas direcciones y se analiza la figura del educador de museo en el pasado, presente y futuro.

## Diálogos transformativos

Iniciar una exposición es iniciar un diálogo y, si pretendemos una devolución comprensiva, afectiva y social, es necesario poder incidir profundamente y conseguir un impacto emotivo y proyectivo que proceda de vivencias reales, en las que todos nos podemos reflejar en positivo o en negativo pero, en todo caso, que siempre nos facilite la oportunidad de transportarnos, entendiendo el término tal como se usa en las metáforas. De aquí que la metáfora sea un recurso recurrente, por su “trans-llevar”, “trans-poner”, que parte del sentido etimológico que muy bien nos describe Félix de Azúa en el *Diccionario de las artes*, cuando aclara la definición de la palabra griega (*meta-foreign*). Partiendo de la palabra transportar, *foreign* sugiere intensamente la idea de llevar sobre uno mismo, lo cual nos permite adecuar este tropo a las teorías del aprendizaje constructivista, en tanto que para interpretar tenemos que articular la nueva experiencia con las visiones de la propia identidad<sup>2</sup>.

La exposición que presentamos quiere ilustrar unas determinadas concepciones del aprendizaje y ser consecuente con la manera de llevarlas a la práctica. Para ello, hemos alterado el orden tradicional establecido, por el cual se debería iniciar con una situación histórica o presentación de antecedentes y dar paso al comentario de modelos educativos, para llegar finalmente a unas conclusiones. Contrariamente a este proceso, iniciamos con una carta que sirve de preámbulo a la presentación (breve, tal como exige la ocasión) de un caso que justificamos bajo la siguiente declaración:

1 Félix de Azúa: *Diccionario de las artes*. Barcelona, Anagrama, 2002, p. 20.

2 Roser Juanola: *Textos workshop de Arte y Educación*. Universidad de Girona, 2008.

“Los significados nunca se reciben pasivamente sino que nos los apropiamos a través de los procesos de interpretación, por los cuales la nueva información o experiencia encuentra su lugar en relación con lo que ya es conocido, y estos significados evolucionan a través de esta articulación y las visiones sobre la propia identidad, que también se transforman en consecuencia al desarrollo establecido”<sup>3</sup>.

Por ello, abrimos esta presentación con una conversación con una artista, profesora e investigadora en el campo de las artes visuales, Ana Marín, pensando que en alguna de sus facetas se pueda establecer una vinculación de significados con los distintos lectores o públicos receptores. La intensa relación que he establecido con ella me permite iluminar un recorrido completo caracterizado tanto por la calidad de sus obras, la creatividad en los procesos y resultados de sus trabajos escolares, como por la incompreensión y beligerancia a la que ha tenido que someterse para defender sus propuestas. Los significados parciales no le aportan tranquilidad y sosiego en su quehacer.

Es únicamente la búsqueda de la unidad entre todos ellos su meta y principal objetivo. Con este fin estamos comprometidas conjuntamente y participamos de una labor cooperativa. El perfil polifacético de la autora presenta una triangulación: creación, enseñanza, investigación. Por ello, consideramos interesante cartografiar su recorrido e iniciar nuestro discurso a través de su caso. Este itinerario personal nos transportará de una forma más implicada a unas décadas atrás, y a partir de aquí introduciremos el modelo educativo que defiende nuestro grupo del Instituto Catalán de Investigación en Patrimonio Cultural y algunos datos históricos sobre la creación de los departamentos de educación en los museos y los DEACS (Departamentos Educativos de Acción Cultural).

### Voces de una cartografía polivalente

En este apartado expongo unos cuantos fragmentos del diálogo que mantuve con la estudiante investigadora, la artista Ana Marín<sup>4</sup>. Esta conversación transformó su reflexión en nuestra reflexión y la convirtió en la hoja de ruta que nos ha de indicar qué tipo de conocimiento estamos construyendo con nuestro trabajo conjunto.

Tomando como posicionamiento el aprendizaje dialógico, el cual considera que la realidad es una construcción humana y que los significados dependen también de las interacciones humanas, estos fragmentos de diálogo reflejan esta interacción de significados:

[Al preguntarle sobre la interacción entre sus tres dimensiones profesionales...]

“La creatividad y la investigación subyacen en todos los contextos y creo que actualmente la tríada artista-docente-investigadora la podría considerar una sola dimensión, es decir: artista-docente-artista o docente-artista-docente”.

“[...] y muy a pesar de lo difícil que fue transpolar el territorio *del público para* con lo público y en medio de este desasosiego, creí que el aula podría ser el lugar donde la transformación sería posible; y entonces decidí iniciar los estudios de doctorado en la Universidad de Girona”.

[Al preguntarle sobre las influencias de su práctica docente en su actividad creadora...] “[...] mi práctica docente sí ha favorecido mi creación artística en lo que a investigación se refiere, dado que a menudo a la creación de un proyecto educativo le ha seguido paralelamente un proyecto artístico y otras veces al revés. Fue el caso, por ejemplo, de *Sic Transit* (1997). Previamente había iniciado un proyecto educativo sobre instalaciones”.

[Al preguntarle sobre su trabajo como artista...]

“Mi trabajo profesional como artista y docente pone siempre énfasis en el *otro*, en todas sus dimensiones. En varias exposiciones tomé como tema recurrente la inmigración (1992) y durante varios años trabajé sobre ello. La narración y la construcción del discurso artístico mediante la metáfora, la paradoja o la sinestesia han ido diluyendo la tendencia de priorizar una práctica artística específica a favor siempre de las ideas para un acercamiento crítico y un posicionamiento hacia lo que nos rodea.

3 Eileen Hooper-Greenhill: *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres, Routledge, 2000.

4 Diálogo mantenido entre A. Marín y R. Juanola en las sesiones de investigación (Universidad de Girona 2008).

*El mundo como desencuentro*. Y si a un tiempo fue la inmigración, también lo ha sido la infancia, las mujeres oprimidas, el sida. Algunas veces llegas a la metáfora, otras no... Llegar a una comunicación *para con el otro* o intentar su reflexión con lo mínimo es un trabajo arduo”.

“[...] El gesto del público de desear entrar en el espacio de exposición, sin ver nada más que algo translúcido que tampoco adivinaban. Creí que el camino para que esa puerta quedara abierta permanentemente al otro sin pausa ni desvelo era la educación en museos o centros de arte”.

[Al conversar sobre la reflexión y la autocrítica...] “[...] Lo espontáneo no está reñido con la metareflexión. Creo que la capacidad de autocrítica y reflexión es fundamental en un artista sin soslayarse de lo espontáneo. Porque lo espontáneo forma parte del proceso y, en ocasiones, cuando se presenta la contradicción, te hace buscar aquellos opuestos que a veces, por ejemplo, te conducen a la paradoja tanto a nivel conceptual como formal en la obra final. Y ello te obliga a discernir, delimitar y sintetizar. Al tiempo que intentas cuestionar”.

### Educación artística y sociedad(es) contemporánea(s): una tensión esencial

El educador-mediador debe seguir la evolución de la sociedad, el concepto de aprendizaje artístico y el concepto del arte, y procurar que en esta evolución se impliquen los museos. Estamos de acuerdo en que las formas de mirar han cambiado, y con ello se define todo un panorama de actuación distinto al de unos años atrás; otra cosa es saber cómo manejar las nuevas variables y cómo disponer de mecanismos para aplicarlas. Son muchos los factores que han propiciado este cambio, pero no cabe duda de que la incorporación de los espacios virtuales ha sido un factor definitivo que ha favorecido la introducción de teorías posmodernas. A continuación, apuntamos algunos elementos que configuran el paisaje actual en cuanto a los aspectos sociales y sus relaciones con el arte<sup>5</sup>.

- Las representaciones artísticas no son naturales ni fijas, sino construcciones convencionales y sociales, sin que ello suponga una renuncia de la autonomía.
- Lo interesante, lo placentero, la gracia, lo delicado, lo grotesco han sufrido una fuerte mutación y ya no atienden a las necesidades culturales actuales.

5 Ideas basadas, en parte, en las aportaciones de varios autores y recopiladas por Simón Marchán Fiz en *Real/virtual en la estética y la teoría de las artes*. Barcelona, Paidós, 2005, pp. 29-58.

- La belleza, la gracia, la sublimidad, las utopías no son retos a seguir. La emoción, la imaginación y el gusto se sitúan en lo patético-estetizado.
- El arte no cuenta con un relato legitimador que lo prejuzgue, lo que hace que se generen otras sensibilidades y emociones estéticas, dinamitando los límites de la representación tradicional.
- La suma de estas ideas de tránsito se puede definir como un caleidoscopio en el que los elementos tienen múltiples combinaciones.
- Se da una coexistencia pacífica de formas, figuras, sensaciones.
- Existe una “desterritorialización” del museo y una introducción de las producciones extraoccidentales.
- Asistimos a la generación de un museo instantáneo frente a un museo minoría.
- Se propone una transitoriedad y discontinuidad de lo histórico: estéticas del fragmento, de frontera, estética de costura, intercambio.
- Se da una inmersión en lo hipermediático, fusión de categorías y registros, relativismo estético.
- Predomina la mirada masiva en lugar de la elitista.
- Se crean unas cartografías de las nuevas sensibilidades.

En cuanto a lo que se refiere al aprendizaje, aspecto imprescindible de definir para poder hablar de la interpretación, resaltamos los argumentos de R. Flecha:

“Las ciencias sociales desarrollan ya desde principios de los ochenta una orientación comunicativa que engloba y supera otras anteriores como la constructivista. Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en la superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico como la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en la que el aprendizaje depende principalmente, y cada vez más, de todas las interacciones del alumnado, y no sólo de las que recibe en el aula ni de sus conocimientos previos”<sup>6</sup>.

6 Cf. R. Flecha: *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*, 1997. En <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad>. Extraído de la publicación *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad* (Madrid, 26-28 de enero de 2001). Organizado por la MRP, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP.

Para ello es también interesante tener en cuenta la distinción entre los conceptos constructivismo y construccionismo. Revisemos algunas premisas del construccionismo social:

- La realidad es una construcción social.
- La realidad es una construcción del idioma.
- Las realidades son organizadas y mantenidas.
- La realidad está hecha por narraciones o cuentos.
- No hay verdades básicas o esenciales.

Adjuntamos, a continuación, un cuadro-resumen en el que se pueden contrastar algunas diferencias entre distintas concepciones del aprendizaje:

APRENDIZAJE Concepción	TRADICIONAL Objetivista	SIGNIFICATIVO Constructivista	DIALÓGICO Comunicativa
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que le dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
Ejemplo	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas.	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer.	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer.
Formación del profesorado	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo.	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
Consecuencias	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto genera un aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Especificando una poco más la noción de aprendizaje dialógico en la que nos posicionamos e introduciéndola en el aprendizaje artístico, apuntamos que el conocimiento es percibido como un fluido, cambiante e inestable. Las narrativas de los museos se caracterizan por mostrar las que son visibles y ocultar las que son invisibles.

## De la educación artística al museo

“No hay una sacrosanta visión sobre la intención de la educación artística hoy y en el pasado. Podemos describir algunas de las visiones que dirigen las intenciones y el contenido de la educación artística hoy. Esto no implica que podamos encontrar una forma ‘pura’. [...] En la práctica, sin embargo, nos encontraremos en una especie de mezcla de tendencias en cualquier escuela o clase”<sup>7</sup>.

Disponer de un estado de la cuestión sobre la evolución de cualquier contenido o hecho social resulta cada vez más complicado dada la fugacidad con que nuestra sociedad evoluciona. No obstante, estos diagnósticos son del todo imprescindibles para todo lo que atañe, de lejos o de cerca, a la cultura; y para llevarlos a cabo hace falta una experiencia dilatada y la consecuente perspectiva de largo recorrido. Sólo de esta manera se pueden ponderar con el suficiente criterio las evoluciones, las rupturas, las transacciones, los cruces y otros muchos aspectos importantes.

Una de mis mayores satisfacciones profesionales fue la posibilidad de publicar en español, en el año 1995, el texto *Educating Artistic Vision* del profesor Elliot Eisner. Y hoy, después de 23 años, es el momento de afirmar que esta edición ha marcado un hito en el desarrollo de la educación artística en nuestro país. La divulgación de su pensamiento elevó la consideración de que gozaba este campo de estudio y ayudó a entender su importante rol dentro de la educación general; y esta aportación la valoro como una de las mayores divisas del profesor Eisner. Pero, además de su contribución social e intelectual, este estudio aumentó la autoestima de la comunidad de profesores de educación artística y favoreció su cohesión. Es por esto que en unos momentos de transición por la caída de importantes modelos educativos, como lo fue el DBAE (Discipline Based Art Education), precisamente promovido por el citado autor, tanto E. Eisner como A. D. Efland nos sorprenden y nos vuelven a reconfortar con la publicación, por separado, de dos textos que hacen un repaso a la situación de los últimos años de la educación artística. Podemos afirmar que ambos textos, de 2004, de autores tan representativos, se complementan y aportan una visión experta de todos estos años de importantes cambios<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Elliot W. Eisner: *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós, 2002.

Aparte de los contrastes sociales de nuestra sociedad contemporánea, definidos por la introducción de perspectivas de la posmodernidad, son varios los factores que inciden en este afán de renovación de modelos de este periodo, pero principalmente podemos destacar dos: por una parte, la implantación del concepto de currículo en todas las disciplinas y, por otra, la invasión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, que modifican, de la misma manera, los hábitos sociales, familiares o educativos.

Centrándonos en algunas de las observaciones más relevantes, podríamos destacar el fragmento que cito a continuación de A. D. Efland de *Art and Cognition* del apartado en que comenta algunos estudios de educación:

“Un enfoque actual de la educación artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador; por eso, en ese momento es ya inútil la discusión educación por el arte o educación en el arte, ya que ambas son visiones sesgadas y lo que hace falta es una educación, en, con y por el arte, es decir, que manifieste una fuerte implicación en las actitudes y en los conocimientos conceptuales”<sup>9</sup>.

8 Véanse Arthur D. Efland: *La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, Octaedro, 2004; Arthur D. Efland, Patricia Stuhr y Kerry Freedman: *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, Virginia, The National Art Education Association, 1996; Elliot W. Eisner: *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. Nueva York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1979; Elliot W. Eisner: *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

9 Arthur D. Efland: *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós, 2002.

Sobre este tema, que hemos planteado con anterioridad<sup>10</sup>, es imprescindible aclarar que las expectativas optimistas no son insensibles a la crítica que parte de una revisión de nuestra situación profesional. Para hablar de una manera fundamentada del futuro de la educación artística no se puede pasar por alto la valoración del pasado, ni dejar de tener una opinión elaborada de cómo se vive el presente. Lo que equivale a resaltar el valor de investigar sobre aspectos históricos y conocer, a la vez, la innovación educativa. Todo ello, con la previsión de no dejar el clásico “ángulo ciego” que supone un sesgo de las tres décadas anteriores hasta la actualidad. En general, el presente adolece de reflexión, precisamente por su inmediatez o por falta de publicaciones sistematizadas. Con este estudio no satisfaremos del todo estas expectativas, pero nos proponemos llenar algunas grietas, evidenciar innovaciones, resituar algunas perspectivas y contextualizar otras ya conocidas.

## Del museo a la educación artística

Revisando diversas publicaciones sobre el tema<sup>11</sup>, se hace evidente que la voluntad de aprender del patrimonio, los museos, las galerías y otros centros afines es antigua. En este sentido son importantes las aportaciones de E. Hooper-Greenhill<sup>12</sup>, según el cual, en primer lugar, las colecciones pueden ser estudiadas como fuentes de información y, en segundo lugar, los objetos pueden formar parte de un proceso menos focalizado de aprendizaje. Los objetos pueden actuar como catalizadores en el proceso de aprendizaje, puesto que su aspecto material incrementa el interés por la palabra escrita: los objetos tienen una función deliberadamente comunicativa y expresiva, y proporcionan información interlineal.

10 Roser Juanola y Muntsa Calbó: "Modelos globales en arte y educación". En Roser Calaf y Olaia Fontal: *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón, Trea, 2004, pp. 105-136.

11 Andrea A. García: *Els museus d'art de Barcelona: antecedents, gènesi i desenvolupament fins l'any 1915*. [Tesis doctoral]. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1996; Roser Juanola: "Viure l'art: l'arquitectura com a clau d'integració de l'educació artística a la vida quotidiana". En *Art, cultura, educació: idees actuals entorn de l'educació art*. Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida, 2000; Muntsa Calbó y Joan Vallès: *La competencia multicultural en educación artística*. Girona, Publicaciones de la Universidad de Girona, 2004.

12 Eileen Hooper-Greenhill: *Museum and Gallery Education* (1991). Leicester, Leicester University Press, 1994, pp. 98 y ss.

Las interpretaciones de los objetos, por otro lado, son raramente unívocas y varían de acuerdo con el lugar, el tiempo, el contexto, el punto de vista y el grado de conocimiento del intérprete. Para E. Hooper-Greenhill, los objetos son necesarios para verificar conceptos abstractos en todos los estadios de desarrollo del conocimiento. Los objetos tienen una materialidad ante la cual nosotros reaccionamos, particularmente por el tacto, y que pide una respuesta tanto del cuerpo como de la mente. Esta forma viva de respuesta posibilita la implicación en el proceso holístico interactivo, un requisito básico para empezar el aprendizaje.

Aprender se convierte así en una actividad menos impuesta, más lúdica y, sobre todo, en una actividad de descubrimiento. El potencial de aprendizaje de los museos incluye aprender de los objetos y aprender sobre los museos y su función. La materialización de este potencial exige un plan cuidado y detallado y el trabajo cooperativo entre museos y educadores.

Ya en 1986 E. Eisner y S. M. Dobbs citaban en su libro *Museum Education: The Uncertain Profession*<sup>13</sup> aspectos de la educación en los museos de arte que incluyen la educación y la disciplina que comporta ser un educador de museos. Concluyen que históricamente esta tarea no ha tenido credibilidad en el ámbito de los conservadores y administradores de museos. En un esfuerzo para encontrar formas más efectivas para el entendimiento de conservadores y educadores, P. Williams<sup>14</sup> aplicó un sondeo a 45 educadores y 45 conservadores.

Algunas de las conclusiones fueron que los conservadores buscaban las siguientes cualidades en los educadores: formación pedagógica, dotes comunicadoras, formación superior en la disciplina del museo y en educación, habilidad para ver la obra desde varios puntos de vista, habilidad para educar en todos los niveles educativos, habilidades organizativas y de supervisión, habilidad para la redacción de objetivos educacionales y de publicación, etc.

13 Cit. en Nancy Berry y Susan Mayer (eds.): *Museum Education. History, Theory and Practice*. Reston, Virginia, The National Art Education Association, 1989, p. 124.

14 *Ibíd.*, p. 126.

J. Paul Getty patrocinó una reunión conjunta de 25 educadores representantes de la American Association of Museum Education Committee y la National Art Education Association Museum Education Division en Denver, en 1987. El desarrollo de la carrera por parte de los profesionales en educación museística fue el tema más recurrente. En el sumario vemos los mismos resultados que en el sondeo citado anteriormente. Los profesores también pueden ser formados para devenir educadores de museos. De hecho, es imperativo (según G. Talboys<sup>15</sup>) que los educadores de museos enseñen a los profesores cómo servirse de los museos de forma apropiada. Esto supone básicamente trabajar a dos niveles: primero, convencer a los profesores del valor de emplear los museos en su tarea docente; una vez convencidos, el segundo nivel será comprender que, si bien los museos son unos recursos educacionales excepcionales, no son escuelas. Las formas de trabajar con los recursos museísticos son distintas de las que se utilizan en un contexto escolar, incluso cuando el material se introduce en la escuela.

Con todo, cualquier educador de museo tiene que conocer las bases teóricas de la educación; esta reivindicación en la actualidad conserva todo su sentido y vigencia. Con la distancia de más de dos décadas, también podemos revisar el análisis que hizo C. Dufresne-Tassé<sup>16</sup> de la bibliografía de investigación sobre los visitantes de los museos, que clasificó en seis importantes grupos. Estos son:

- Estudios sobre la percepción del visitante del museo.
- Estudios en que se describen las características del visitante y las razones de su visita al museo.
- Estudios en los que se investigan los factores sociológicos.
- Estudios del comportamiento del visitante en el museo.
- Estudios que evalúan la reacción del visitante sobre exposiciones específicas y lo aprendido en la exposición.
- Estudios sobre el aprendizaje.

15 Graeme K. Talboys: *Museum Educator's Handbook*. Hampshire, Gower, 2000, cap. 3.

16 Colette Dufresne-Tassé (ed.): *Évaluation et éducation muséale; nouvelles tendances / Evaluation and Museum Education: New Trends / Evaluación y educación museística: nuevas tendencias*. Paris, ICOM/CECA, 1998.

Este último grupo puede considerarse un tema emergente y por esto mismo no sobran los estudios que tratan de la manera en que los diferentes públicos se motivan, disfrutan, adquieren conocimientos e interpretan la cultura en diferentes claves.

Feldman se acerca a la cuestión del aprendizaje interesándose por cómo se desenvuelve la persona en los diferentes estadios del desarrollo. En esta discusión del desarrollo y lo universal se apunta que hay dos clases de aprendizaje: uno que sucede espontáneamente en toda la población (universal), y otro que necesita “una aplicación sistemática de los recursos culturales y un esfuerzo para facilitar el cambio en el desarrollo. Éste se ha llamado ‘desarrollo no universal’”<sup>17</sup>.

En su opinión, lo importante es que la persona adquiera un conocimiento a través de una respuesta, de la discrepancia. Con esto Feldman quiere decir que en este desarrollo se producen cambios no universales y que tiene que haber una intervención sistemática en el entorno del aprendiz. En una revisión actual completaríamos la descripción introduciendo la mediación de conflictos y el aprendizaje dialógico.

## La propuesta de un modelo de educación para los museos

La elaboración de un modelo de educación en los museos no es un tema que se pueda improvisar. Nuestro grupo de investigación hace más de una década que ya inició este estudio y cada vez lo vamos revisando y completando con nuevas aportaciones. Nuestra propuesta está centrada básicamente en el aprendizaje dialógico, a pesar de que consideramos que algunas nuevas aportaciones, como el *service-learning* orientado a crear ciudadanía<sup>18</sup>, o propuestas de educación inclusiva se pueden vincular por ser afines y acumulativas. Así pues, tal como se puede apreciar en el gráfico y, sin ánimo de extendernos, comentaremos brevemente nuestro modelo a partir de sus componentes básicos: el contexto, que a su vez presenta cuatro enfoques diferentes, la capacidad de comunicación, la de interpretación y la necesidad de una vinculación social:

17 Edmund B. Feldman: *Varieties of Visual Experience Art as Image and Idea*. Englewood Cliff, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1987.

18 Josep Maria Puig Rovira et al.: *Aprenentatge Server. Educar per la ciutadania*. Barcelona, Octaedro, 2007.



## Comunicación como mediación dialógica

No cabe duda de que los modelos creados en el ámbito de museos y educación parten de las aportaciones de diferentes disciplinas educativas: la sociología u otras ciencias sociales o humanas. D. Fried Schnitman<sup>19</sup>, una de las destacadas representantes de la creación de paradigmas sobre resolución de conflictos, afirma que las nuevas formas de comunicación consideran las diferencias como una multiplicidad de voces, más que como posiciones rivales. Diversidad de lenguajes, experiencias y culturas —la utopía de la posmodernidad— dan forma a la resolución alternativa de conflictos y hacen posible entablar un diálogo significativo.

“El cambio crucial consiste en el desplazamiento que va desde creer en una narrativa sin autores, hacia el concepto de un universo plural, multidimensional, a cuya ecología nos integramos, que está co-constituido —más que representado— por nuestros actos comunicativos. Durante mucho tiempo, a partir de la noción moderna de la ciencia, se operó con la idea de un observador neutral desgajado de su contexto, un ‘mundo sin sujetos’. Sin embargo, la investigación científica (Prigogine y Stengers, 1984), la resolución de conflictos, la planificación económica o cultural son eventos comunicativos”. En otra línea de actuación E. Hooper-Greenhill<sup>20</sup>, ya en la década de los noventa, teorizando sobre este tema, destaca que, previamente a la confección de la política educativa del museo, es necesario definir su política comunicativa, a través de la cual se podrá determinar de qué modo el museo quiere relacionarse con la sociedad. La política comunicativa de la institución incluiría distintos campos: la política expositiva, el diseño, el marketing, el estudio de los visitantes, etc. La autora británica considera la comunicación como una de las funciones principales del museo y según ella ésta incluye: “[...] las actividades que atraen a los visitantes al museo (publicidad y marketing), las que estudian sus expectativas (investigación y evaluación) y las que proporcionan el material necesario para satisfacer sus necesidades intelectuales (educación y ocio)”.

<sup>19</sup> Dora Fried Schnitman (comp.): *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Barcelona, Granica, 2000.

<sup>20</sup> Eileen Hooper-Greenhill: *Museum and Gallery Education* (1991). Leicester, Leicester University Press, 1994.

## Interpretación como aprendizaje de conflictos

Se ha escrito mucho sobre interpretación, la bibliografía procede de muchas y diferentes disciplinas y también adopta variadas aproximaciones. Pero de lo que no hay duda es de que la interpretación es uno de los procesos importantes del aprendizaje, y por ello es importante saber en qué concepción de aprendizaje nos encuadramos.

Algunos aspectos del concepto de interpretación en el ámbito de la educación en museos son los siguientes:

- La interpretación es un proceso dinámico de la comunicación entre el museo y la audiencia.
- La interpretación es el significado por el cual el museo delibera sobre sus contenidos.
- La interpretación, desde el punto de vista educativo, incluye los “media” y las actividades, pero no se reduce a exposiciones, visitas, sitios web, clases, programas escolares, publicaciones, etc.
- La interpretación tiene que contemplar la aproximación inclusiva y comprometerse a promover audiencias potenciales.
- La interpretación no es observación, sino una revelación sustentada y mejorada basada en la información.

## Contextos: sociocultural, personal, físico y virtual

Una posible definición de contexto sería el conjunto de objetos materiales que componen una unidad espacial, cronológica y social. Así, en el caso del patrimonio artístico y museos —por ejemplo, de un edificio con una larga historia de cambios arquitectónicos o cambios de uso— se pueden describir tantos contextos como etapas constructivo- funcionales haya conocido. Entre el todo y las partes y entre el contexto y sus componentes se da una relación dialéctica, de modo que se necesitan mutuamente para constituir una misma realidad. En el caso de los museos, los objetos a veces se encuentran descontextualizados y, si no se establecen relaciones o interconexiones con textos u otros elementos, su visión puede resultar fetichista y poco cultural. Aparte de asumir las concepciones de sentido y espíritu del lugar tal y como se define desde una óptica más contemporánea, cabe la posibilidad de considerar el objeto fuera de territorio y la introducción de objetos no occidentales, así como la ampliación de miradas plurales entre otras. Según J. H. Falk y L. D. Dierking<sup>21</sup>, el contexto puede ser un contexto personal, sociocultural y físico. Aceptamos esta clasificación, a la vez que le añadimos el contexto virtual, ya que consideramos necesario hacer referencia a este tipo de entorno.

## Una reivindicación emergente: el reconocimiento total de la figura del educador y mediador de museos

Se dice que la museología crítica es hija de la revisión de la museología que nace en los años setenta, y puedo dar fe de la veracidad de esta afirmación, puesto que esta evolución es una parte importante de mi historia profesional. He vivido esta etapa profesional, que tuvo en Barcelona una gran efervescencia, y he luchado para que la figura del educador de museos cuente con todas las prerrogativas que se merece, entre ellas la legitimidad académica, el reconocimiento social, la formación adecuada y una definición precisa de su rol profesional. Iniciativas como este congreso, organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza, siguen la línea iniciada por nuestra universidad cuando en el curso 2001-2002 organizó el primer posgrado con el título específico de Educador de Museos y Centros Afines.

No cabe duda de que los congresos, cursos y otras iniciativas son importantes pasos hacia este reconocimiento, y es deseable que en un futuro próximo el educador de museos se sitúe en el catálogo de titulaciones del Ministerio de Educación y figure como una profesión de mediación cultural reconocida y valorada por la sociedad.

Para concluir: siendo consecuentes con los argumentos que sustentan este texto, proponemos una única conclusión que será la que venga —utilizando términos didácticos— por la devolución o retorno del diálogo que esta exposición suscite y así quedamos a la espera de estas respuestas.

21 John H. Falk y Lynn D. Dierking: *Learning from Museums. Visitors Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, California/Oxford, Alta Mira Press, 2000, p. 137.