



III CONGRESO INTERNACIONAL
LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN

REPENSAR LOS MUSEOS

**Publicación del Área de Educación
Museo Nacional Thyssen-Bornemisza
EDUCATHYSSEN**

III Congreso Internacional Los Museos en la Educación

Repensar los museos

Índice de la publicación

6

El marco

Introducción

8

Colaboran

Escriben en esta
publicación

12

Reflexiones

Ideas para el cambio

156

Futuros cercaños

Por Chiqui González

182

Experiencias

Prácticas educativas
para el cambio

206

¡Manifiéstate!

Una declaración
de principios

218

Semillero de prácticas

Compartiendo ideas

222

Trans

Por Rufino Ferreras

228

Geografías educativas

Creando redes profesionales

232

Love data

Resumen en números

238

Agradecimientos y créditos

Repensar los museos

La materia con la que se construyen estas páginas son las palabras. El fino hilo que estas dibujan nos ayuda a dar cuerpo a algunos de los conocimientos generados en torno al III Congreso Internacional *Los Museos en la Educación*, celebrado en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza bajo el epígrafe *Repensar los museos*. Un congreso desarrollado a modo de ejercicio para el intercambio de ideas, la incitación al debate y la generación de pensamiento crítico sobre la función de los museos desde planteamientos puramente educativos.

En este marco contamos para la publicación que tienes entre tus manos con la participación de Cristina da Milano (Italia), Vincent Poussou (Francia), Gabriela Aidar (Brasil), Marina Tsekou (Grecia), Mônica Hoff (Brasil), Aida Sánchez de Serdio (España), Miquel Sabaté (España) y Ricardo Rubiales (México). En cada uno de sus textos puedes encontrar diversos enfoques sobre prácticas pedagógicas actuales, la participación y representación del «no visitante» en salas de exhibición, la construcción de nuevas narrativas museales o el cambio de paradigma en estos espacios de ciudadanía.

A la visión de estas firmas invitadas se suman las miradas de otros autores que comparten una gran variedad de ideas sobre la educación en museos. Así, a las palabras de María de los Ángeles, Chiqui, González (Argentina), centrada en la construcción social de los museos como lugares de afecto, sigue un capítulo de propuestas que apuntan la necesidad de pensar los espacios de la cultura como lugares para el ejercicio de la imaginación institucional. Se tratan de seis iniciativas generadoras de cambios en museos de Argentina, Chile y España. Proyectos que ponen en cuestión los modos tradicionales del aprendizaje, la formación de los propios educadores y el impacto que el museo contemporáneo tiene en su entorno inmediato.

Continuamos esta publicación con *¡Manifiéstate!*, una pequeña declaración de intenciones educativas surgida durante el congreso. Tras este apartado encontrarás un “semillero” de buenas prácticas con recursos e ideas compartidos por diferentes profesionales de la acción educativa. Finalizamos la publicación con una invitación de Rufino Ferreras, jefe de Educación del Thyssen, para formar parte de nuestro próximo encuentro sobre educación y museos.

Con estas páginas y en las diferentes iniciativas que el Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza pone en marcha, volvemos a cumplir uno de los objetivos más relevantes que nos hemos marcado desde nuestro nacimiento: la generación de espacios de reflexión en torno a la educación en museos y centros de arte. Las educadoras y educadores de EducaThyssen creemos firmemente que visibilizar la función social de nuestras instituciones, crear redes de trabajo, potenciar el desarrollo de una pedagogía verdaderamente emancipadora y conectar de manera intensa con la ciudadanía fortalece, amplía y da valor al trabajo que desarrollamos.

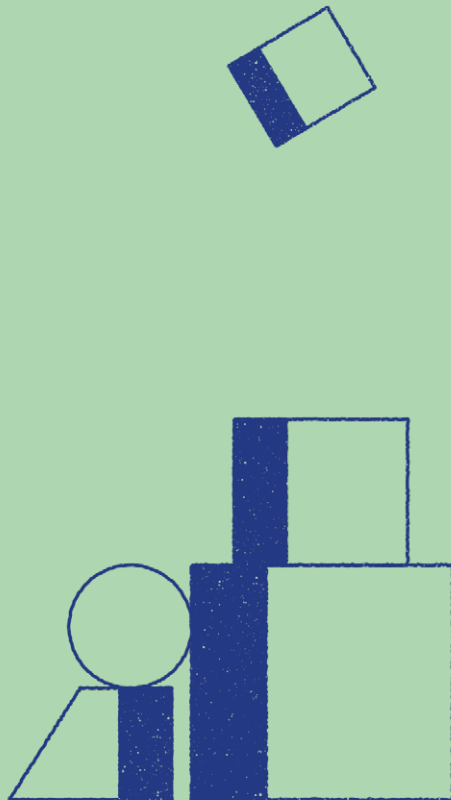
Queremos agradecer, para concluir, a Acción Cultural Española, ICOM España, así como a todos los participantes, su apoyo activo en el desarrollo del III Congreso Internacional *Los Museos en la Educación*.

Salvador Martín

**Área de Educación
Museo Nacional Thyssen-Bornemisza**

Colaboran

Escriben en la publicación



CRISTINA DA MILANO
ECCOM

El rol de los museos en la sociedad contemporánea

Investiga en el campo de la educación en museos. Desde 1996 es miembro de Eccom (Centro Europeo para la Cultura y Gestión) y en 2010 llegó a la presidencia del mismo. Como parte de ECCOM ha participado en numerosos proyectos de investigación sobre los procesos de formación continua en museos.

VINCENT POUSSOU
Réunion des Musées Nationaux-Grand Palais

Experiencias para pensar un museo para todos

En 1992 participó en la finalización del Parc de la Villette, diseñado por Bernard Tschumi. De 1994 a 2004 fue jefe del Servicio de Públicos. En 2005 fue nombrado director de Acción Educativa del Centre Pompidou. Desde 2012 desarrolla su labor en la Réunion des Musées Nationaux-Grand Palais.

GABRIELA AIDAR
Pinacoteca de São Paulo

Repensando los museos desde las prácticas educativas

Desde 2002 trabaja en el Departamento de Educación de la Pinacoteca de São Paulo coordinando sus programas educativos inclusivos. Ha realizado estudios de investigación para la Asociación Nacional de Historia, Itaú Cultural y el Laboratorio de Políticas Públicas de la UERJ (Universidad del Estado de Rio de Janeiro). Ha sido consultora educativa en la 27 Bienal de São Paulo.

MARINA TSEKOU
Museo Nacional de Arte Contemporáneo, Atenas (EMΣΤ)

Museos como mediadores entre diferentes colectivos y la sociedad

Es curadora pedagógica en el Museo Nacional de Arte Contemporáneo de Atenas (EMΣΤ) desde el año 2000. Entre sus responsabilidades se encuentran desarrollar programas educativos y talleres para diferentes grupos, realizar publicaciones para escolares y recursos educativos para profesores, además de organizar visitas y otros eventos para público en general.

MÔNICA HOFF
Artista, curadora e investigadora
Como (no) repensar los museos en tiempos tan impresionantes

Entre 2006 y 2014 coordinó el Programa de Educación de la Bienal del Mercosur, donde también fue curadora y coordinadora del Programa Redes de Formación en su novena edición (2013). Actualmente desarrolla tres proyectos curatoriales en Brasil: “Trabalhos Domésticos”, con la curadora y educadora brasileña Valquíria Prates, “Escola Extraordinária do Desterro”, con la curadora Kamilla Nunes y “Escola de surf-etc... en Florianópolis”.

AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO
Educadora e investigadora independiente
Política, agencia institucional y experiencia en la educación en museos

Educadora e investigadora en los campos de la cultura visual, la educación y las prácticas artísticas colaborativas. Actualmente trabaja en la Universitat Oberta de Catalunya. Forma parte del grupo de investigación “Esbrina-subjetividades” y “Entornos educativos contemporáneos”, todos ellos de la Universidad de Barcelona.

MIQUEL SABATÉ NAVARRO

Museu de Lleida

Filosofía 3.0 para repensar el museo

Educador de museo y responsable del Servicio Educativo del Museu de Lleida, diocesà i comarcal. Participa también como investigador en el proyecto «Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural».

RICARDO RUBIALES

Educador en museos

Territorios corporales

Trabaja desde 1994 en el campo de los museos en la búsqueda y aplicación de teorías educativas de vanguardia. Es consultor de diversas instituciones museísticas y actualmente coordina el Comité de Educación y Acción Cultural del ICOM en México. Ha participado en la creación de cinco museos.

MARÍA DE LOS ÁNGELES “CHIQUI” GONZÁLEZ

Gobierno de Santa Fe

Futuros cercanos

Es abogada, especialista en Derecho de Familia. También se dedica a la docencia en diferentes universidades y escuelas. En la actualidad es Ministra de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe, donde desarrolla proyectos educativos que ponen especial énfasis en el mundo de la cultura, la infancia y la creatividad.

CARMEN PALACIOS

Museo Würth La Rioja

De lo global a lo local. Museo en conserva en el Museo Würth La Rioja

Es Licenciada en Historia por la Universidad Complutense de Madrid, DEA por esa misma Universidad y Máster en Museos: Educación y Comunicación por la Universidad de Zaragoza. Desde 2007 forma parte del equipo técnico del Museo Würth La Rioja y está al frente del área educativa y curatorial del Museo. Colabora en cursos y seminarios con la Universidad de La Rioja y la Universidad de Zaragoza.

PAULA CABALLERÍA

Museo de Artes Visuales de Santiago de Chile

Pensar la inclusión. Un museo incluyente: puentes para la co-vivencia

Dirige el Área de Educación del Museo de Artes Visuales de Santiago de Chile, después de realizar para Fundación Telefónica Chile los contenidos pedagógicos del último programa “Educación a través del arte” y del “Museo de las telecomunicaciones”. Es diseñadora, profesora de arte y diseño, diplomada en Gestión Cultural y miembro activo de Pedagogías Museales-Chile del Goethe Institute.

PAULINA GUARNIERI

Fundación Proa

Centro Cultural Nómade. Arte, comunidad y agenciamientos

Formó parte del Departamento de Educación de Fundación Proa desde 2009 hasta 2018. Durante este periodo se encargó del diseño de programas vinculaban la institución con su entorno. Estudió Arte, Educación, Gestión Cultural y Curaduría Contemporánea y ha participado en distintas propuestas de pedagogía urbana.

CARIDAD BOTELLANC-arte

Nc-lab. Laboratorio de pensamiento creativo

Actualmente es responsable del Proyecto Educativo de NC-arte. Desde que vive en Bogotá ha trabajado como curadora independiente y docente. Más recientemente ha sido la curadora de “Sinfonía Trópico”, una plataforma científico-artística que pone un especial énfasis en el apartado educativo.

INMACULADA PÉREZ **Centro Atlántico de Arte** **Moderno-CAAM**

De territorio okupado a territorio CAAM

Desarrolla su labor como responsable del Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Atlántico de Arte Moderno-CAAM. El equipo del que forma parte se centra en establecer espacios de encuentro en los que el museo y las escuelas puedan compartir sus respectivos campos de actuación.

YOLANDA JOLIS Y JORDI FERRERIRO **Museu d’Art Contemporani de** **Barcelona**

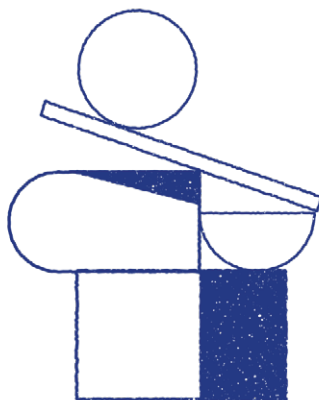
¿Qué quieres aprender y qué puedes enseñar? Departamento Exotérico

Yolanda Jolis es licenciada en Historia del Arte por la UB y forma parte del equipo de Programas Educativos del MACBA desde su creación en el año 2007. Como parte de esta institución participa en el diseño de los distintos programas que se ponen en marcha para los públicos que visitan el museo.

Jordi Ferreiro es artista y educador. Su trabajo se centra en investigar los procesos de recepción e interpretación de la obra de arte, tanto en el contexto educativo como en el artístico, a través del uso de la *performance* y la participación de los públicos.

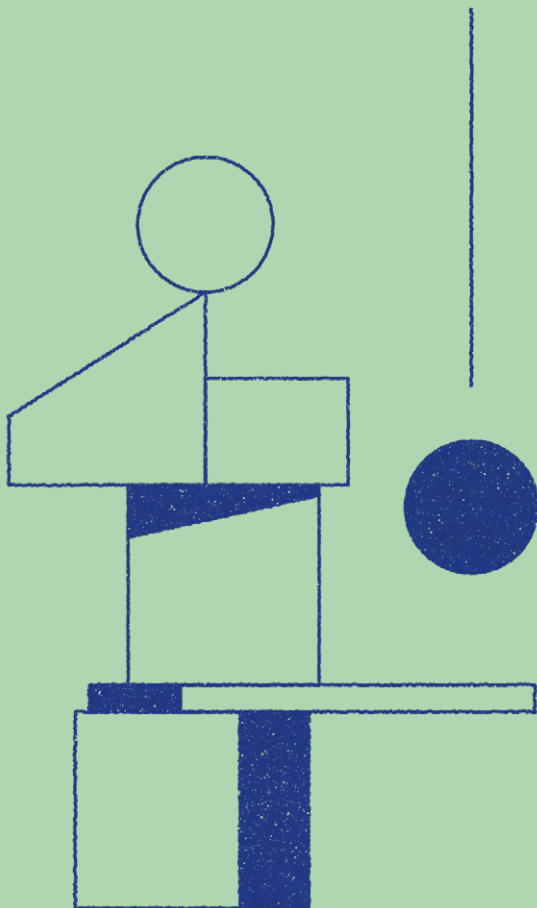
RUFINO FERRERAS **Museo Nacional Thyssen-Bornemisza** **Trans**

Es jefe de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Su relación con el museo se inició en 1995 con el diseño de los primeros programas educativos. Ha colaborado en varios libros sobre innovación educativa, museos y educación plástica y visual. También ha participado en varios proyectos de investigación en universidades e impartido cursos y conferencias en un gran número de instituciones.



Reflexiones

Ideas para el cambio



- 14 El rol de los museos en la sociedad contemporánea**
CRISTINA DA MILANO
ECCOM
- 36 Experiencias para pensar un museo para todos**
VINCENT POUSSOU
Réunion des Musées Nationaux-Grand Palais
- 56 Repensando los museos desde las prácticas educativas**
GABRIELA AIDAR
Pinacoteca de São Paulo
- 76 Museos como mediadores entre diferentes colectivos y la sociedad**
MARINA TSEKOU
Museo Nacional de Arte Contemporáneo, Atenas (EMΣT)
- 92 Como (no) repensar los museos en tiempos tan impresionantes**
MÔNICA HOFF
Artista, curadora e investigadora
- 100 Recetas de agencia institucional**
AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO
Universitat Oberta de Catalunya
- 110 Filosofía 3.0 para repensar el museo**
MIQUEL SABATÉ NAVARRO
Museu de Lleida
- 130 Territorios corporales**
RICARDO RUBIALES GARCÍA
Educador en museos de México

El rol de los museos en la sociedad contemporánea

Cristina Da Milano

ECCOM

Hay una amplia documentación —a nivel tanto internacional como europeo— que proporciona un marco sólido para entender el papel social de los museos (entendidos como instituciones específicas, o como parte del patrimonio cultural)¹:

- El art. 27 de la Declaración de los Derechos Humanos («Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten»)²;
- La definición de museo por el ICOM («Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medioambiente con fines de educación, estudio y recreo»)³.
- La llamada Convención de Faro («Considerando que uno de los objetivos del Consejo de Europa es lograr una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y principios, basados en el respeto de los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho, que constituyen su patrimonio común; reconociendo la necesidad de que la persona y los valores humanos ocupen un lugar central dentro de un concepto más amplio e interdisciplinar de patrimonio cultural; subrayando el valor y el potencial del patrimonio cultural utilizado prudentemente como recurso para el desarrollo sostenible y la calidad de vida de una sociedad en continua evolución; reconociendo que toda persona tiene derecho a establecer vínculos con el patrimonio cultural de su elección, respetando los derechos y libertades de los demás, lo que constituye un aspecto de su derecho a tomar parte libremente en la vida cultural, consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948) y garantizado por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); convencidos de la necesidad de lograr que toda la sociedad participe en el proceso continuo que supone la definición y gestión del patrimonio cultural; convencidos de la validez de las políticas sobre patrimonio y las iniciativas educativas que tratan en régimen de igualdad todos los patrimonios culturales, promoviendo así el diálogo entre culturas y religiones»)⁴.

¹ La expresión «patrimonio cultural» abarca varias categorías de patrimonio. Para una definición, véase <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/illlicit-trafficking-of-cultural-property/unesco-database-of-national-cultural-heritage-laws/frequently-asked-questions/definition-of-the-cultural-heritage/>

² http://www.claiminghumanrights.org/udhr_article_27.html#at29

³ <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

⁴ Consejo de Europa, 2005.

— La Comunicación Conjunta «Hacia una estrategia de la UE para las relaciones culturales internacionales»⁵ (que propone «una estrategia de la UE para las relaciones culturales internacionales que se centra en impulsar la cooperación cultural con los países socios en torno a tres ejes principales: 1. el apoyo de la cultura como motor del desarrollo económico y social sostenible; 2. el fomento de la cultura y del diálogo intercultural para las relaciones intercomunitarias pacíficas; 3. el refuerzo de la cooperación en el patrimonio cultural»).

La adopción y aplicación de estos documentos —en distintos momentos y contextos sociales— lleva a concebir los museos (y el patrimonio cultural) como factores de sostenibilidad social e individual, y afirma la cultura como uno de los cuatro pilares de la sostenibilidad en sí, junto con el social, el económico y el medioambiental.

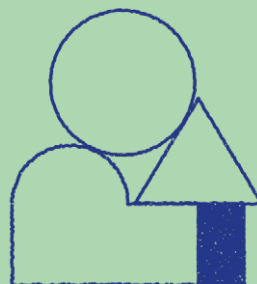
Para el cumplimiento de estos objetivos hacen falta no solo nuevas organizaciones sociales, nuevos modelos económicos y nuevas formas de colaboración entre lo público y lo privado, sino también nuevos modelos culturales.

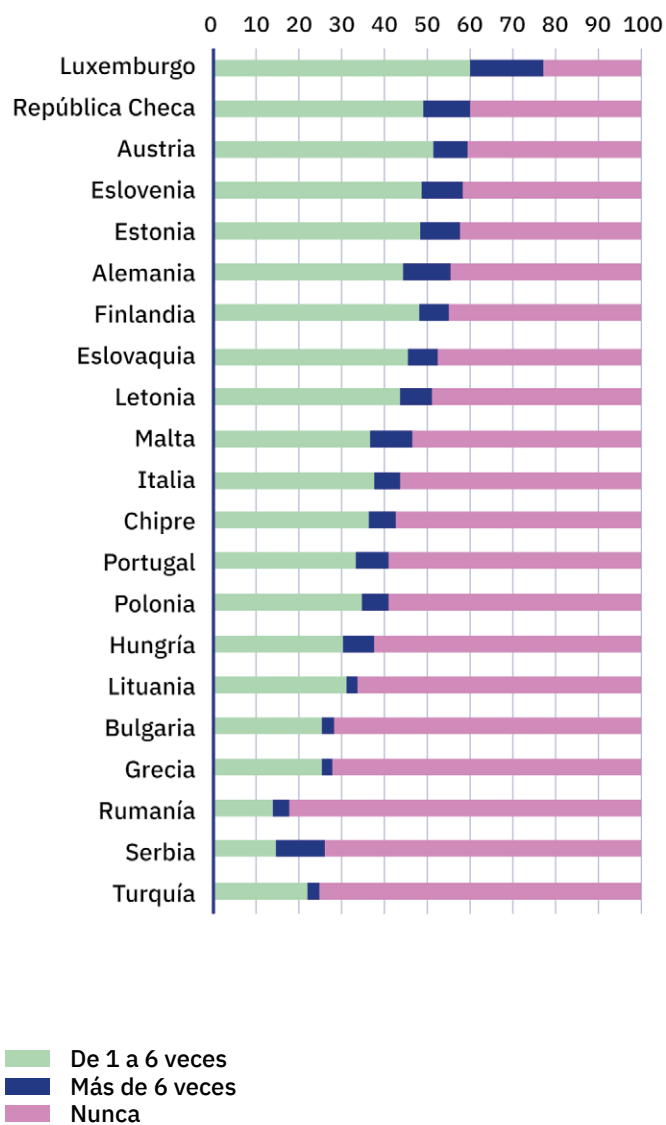
La cultura debe ser considerada como uno de los pilares de la sostenibilidad, orientado hacia un cambio en la manera de pensar y actuar de nuestras sociedades que propicie una sostenibilidad global basada en un replanteamiento de estas últimas desde una perspectiva de justicia, equidad y solidaridad.

A nivel europeo se debate también mucho acerca de estos temas: el papel potencial de la cultura y del patrimonio cultural en el desarrollo regional y local, el papel de las empresas culturales como vehículos de innovación y generadoras de efectos beneficiosos en la economía y en la sociedad en su sentido más amplio, y la necesidad de introducir modalidades de colaboración virtual entre los actores públicos y privados, y de implicar a todas las partes interesadas que actúan en los territorios.

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1465397367485&uri=JOIN:2016:29:FIN>

La cultura debe ser considerada como uno de los pilares de la sostenibilidad, orientado hacia un cambio en la manera de pensar y actuar de nuestras sociedades que propicie una sostenibilidad global basada en un replanteamiento de estas últimas desde una perspectiva de justicia, equidad y solidaridad.





Frecuencia de las visitas a espacios culturales (incluyendo monumentos históricos, museos, galerías de arte y yacimientos arqueológicos) durante los últimos 12 meses en 2011

El acceso a la cultura: ¿sueño o realidad?

Sin embargo, las instituciones culturales, como las políticas y las económicas, se enfrentan al hecho de que la sociedad está cambiando, y de que el acceso a la cultura, y la participación en ella —aunque parezcan darse por supuestos—, presentan enormes dificultades.

Los datos sobre participación cultural de Eurostat⁶ indican lo siguiente: «Al igual que en la asistencia al cine y a interpretaciones en directo, Luxemburgo (78%) ocupaba el primer lugar en el porcentaje de la población que acudió a espacios culturales en 2011 (incluyendo las visitas a monumentos históricos, museos, galerías de arte o yacimientos arqueológicos). Le seguían la República Checa y Austria, con un 60%. En el caso de Eslovenia, Estonia, Alemania, Finlandia, Eslovaquia y Letonia, más del 50% de los adultos visitaron un espacio cultural a lo largo del año anterior a la encuesta. Los dos estados miembros con menos visitas a espacios culturales eran Rumanía y Grecia, con un 18% y un 27%, respectivamente (véase Tabla 2). En 8 de los 17 estados miembros con datos disponibles tanto para 2007 como para 2011, la parte de la población que había visitado algún espacio cultural experimentó una ligera disminución. En solo dos era notable esta bajada: Eslovaquia (–17 puntos porcentuales) y Rumanía (–7 puntos porcentuales). Donde mayor aumento se experimentó fue en Lituania y Letonia (+10 y +9 puntos porcentuales, respectivamente). En Luxemburgo, Alemania, la República Checa, Malta y Eslovenia, más de una de cada diez personas había visitado espacios culturales un mínimo de 7 veces en los últimos 12 meses».

Estas cifras demuestran que a los museos —como a otras instituciones culturales— les está costando mantener su importancia dentro de la sociedad y transmitir sus valores a un segmento amplio de la población (no solo a una élite).

En Europa, los museos son sitios populares, visitados cada año por millones de personas. Los visitantes acuden movidos por su interés en la historia, el arte o la cultura, o por una búsqueda de sentido e identidad, o por necesidad de inspiración, o bien por el afán de aprender algo sobre los objetos expuestos. Hay quien lo hace porque es adonde hay que ir cuando se

⁶ <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7551543/KS-04-15-737-EN-N.pdf/648072f3-63c4-47d8-905a-6fdc742b8605>

conoce una nueva ciudad o si se dispone de tiempo libre. Son espacios de disfrute, ocio, entretenimiento y aprendizaje.

Es probable, sin embargo, que la brecha entre los museos y su público fuera menor en el siglo XIX, época en la que tenían un papel específico en la sociedad (plasmación del poder, identidad nacional y educación de las masas). Hoy en día, el papel de los museos es objeto de debates. Por un lado, se les pide que sean factores de cambio social, con obligaciones hacia la comunidad, pero también hacia el desarrollo científico, y que contribuyan a los objetivos del aprendizaje permanente (ICOM, 2002). Cada vez se es más consciente del papel educativo que pueden desempeñar en la memoria cultural de la sociedad, a partir del gran poder visual de los objetos y del patrimonio en su sentido lato. Por otra parte, hay mucha gente que no hace uso de ellos, y quienes sí los visitan no aprenden necesariamente lo que les explica el personal de los museos, debido a que estos últimos son centros de aprendizaje personal, no obligatorio.

Si a los museos acude mucha gente, también es mucha —una mayoría de la población— la que no lo hace nunca o casi nunca. En general, los visitantes de museos suelen tener un estatus social, económico y educativo más elevado que los no visitantes. Es difícil que las personas con menos recursos, las que han quedado al margen de la educación formal, o las que pertenecen a grupos minoritarios desfavorecidos o discriminados de partida en la sociedad, vean los museos como espacios públicos que tienen derecho a visitar.

Es posible que crean que están hechos para otras personas, no para ellos; no en vano hay muchos casos, demasiados, en los que los museos no se muestran todo lo acogedores y accesibles que podrían hacia los visitantes no tradicionales. Como señaló Sandell en 1998, «los museos son producto del poder establecido, y certifican de diversos modos los valores establecidos u oficiales y la imagen de una sociedad, sea directamente, fomentando y afirmando los valores dominantes, sea indirectamente, subordinando o rechazando otros valores alternativos»⁷.

A nivel europeo, podemos añadir que cuando los museos elaboran programas o actividades de tipo educativo suelen centrarse en grupos escolares más que en la población adulta. Teniendo en cuenta lo reconocido que está el papel pedagógi-

⁷ Sandell, 1988, pp. 401-418.

co de los museos, y lo mentalizados que están los gobiernos, a escala tanto nacional como europea, sobre la importancia del aprendizaje permanente, se trata de un problema que hay que resolver.

Debemos tomar conciencia de que —conforme indican las encuestas y los estudios sobre visitantes—⁸ el sector cultural, en su acepción tradicional (y más concretamente los museos), peca en líneas generales de exclusivo y autorreferencial; por eso en las últimas décadas la democratización de la cultura ha sido uno de los grandes ejes de las políticas culturales de varios países europeos occidentales⁹.

Para que el patrimonio se convierta en una vía de inclusión, es necesario abordar tres campos clave en el ámbito gestor: el acceso, la representación y la participación¹⁰.

Tradicionalmente, las cuestiones relativas al **acceso** se han asociado a barreras físicas y económicas (las cuales, de hecho, siguen constituyendo los principales obstáculos que ponen en peligro la accesibilidad a las instituciones patrimoniales, sobre todo en el caso de los grupos «desfavorecidos»), y hasta hace poco apenas se prestaba atención a otros tipos de barreras más «intangibles», como las sensoriales y cognitivas, las culturales (esto es, los intereses personales y las experiencias vitales), las actitudinales (relacionadas con la cultura de la institución y su ambiente en general), las tecnológicas (como el uso inadecuado de las TIC para facilitar la accesibilidad a los programas de la institución) y las percepciones de los «no visitantes» (por ejemplo, la percepción de las instituciones culturales como lugares elitistas al servicio de gente instruida y refinada, o el rechazo a determinadas formas de expresión cultural consideradas poco interesantes u ofensivas, o la escasa prioridad que se da a la participación cultural).

⁸ Comisión Europea, 2013. Dichas encuestas y estudios se centran en las comunidades locales más que en los turistas. De hecho, las políticas de desarrollo de audiencias y de participación no están pensadas para el turismo cultural, sino para centrarse en aspectos como la identidad cultural y el bienestar social y cultural de la comunidad local.

⁹ Desde una perspectiva histórica, las políticas culturales de posguerra en torno a las cuestiones del acceso y la participación pueden clasificarse en tres planteamientos básicos: el acceso a la cultura, fundamentado en la idea de la democratización de esta última; el desarrollo socioeconómico, basado en la utilización de las artes y de las actividades culturales para el cumplimiento de objetivos no artísticos; y por último, la inclusión cultural, dirigida a ampliar el acceso no solo al consumo, sino a los medios de producción y distribución cultural (véase Matarasso, 2004).

¹⁰ Sandell, *ibid.*

Sin embargo, para que las estrategias de fomento de la inclusión social y cultural adquieran su máxima eficacia es necesario combinar políticas de desarrollo del acceso con otras centradas en la **participación** (en la toma de decisiones, en los procesos creativos, en los procesos de creación de significados...), reconociendo a los diversos públicos como *interlocutores activos* a quienes hay que involucrar a través de prácticas que van desde consultas puntuales a formas más complejas de implicación, como la creación colectiva de significados o la planificación participativa (principio reconocido en los documentos oficiales de organizaciones internacionales como el ICOM —Consejo Internacional de Museos— y el ICOMOS —Consejo Internacional de Monumentos y Sitios—).

Para eliminar las barreras que se oponen a una participación más amplia, las instituciones culturales pueden adoptar toda una serie de estrategias y prácticas (por ejemplo, crear comités de asesoramiento con representantes de distintos grupos como los jóvenes, las comunidades migrantes o las personas con necesidades educativas especiales; elaborar cursos de formación orientados a grupos concretos, para involucrarlos en la planificación y/o puesta en práctica de los servicios culturales; organizar programas de «coleccionismo comunitario»; fomentar la participación de la juventud mediante la producción de nuevos contenidos basados en las plataformas y las tecnologías de la información con las que están familiarizados, o la creación de productos culturales orientados a su grupo) que, más allá de sus diferencias, comparten el objetivo de que las instituciones sean menos autorreferenciales, arraiguen más en la vida de la comunidad local y se abran más a las necesidades de los públicos y de otras partes implicadas¹¹.

Otro reto que se les plantea a las instituciones culturales es la **representación**, o para ser más exactos, la mala o nula representación de determinados grupos y culturas/subculturas (en la programación teatral, las colecciones y exposiciones de los museos y los libros y servicios de las bibliotecas, por ejemplo) que, históricamente, han favorecido los valores sociales y culturales dominantes, y por lo tanto, aunque indirectamente, han llevado a subordinar y rechazar otros valores alternativos.

Los esfuerzos de las autoridades públicas y las instituciones culturales para fomentar el acceso a la cultura tienen su origen en perspectivas filosóficas distintas y a la vez complementarias: por un lado, la idea de que los poderes públicos

¹¹ Bodo, Da Milano y Mascheroni, 2009.

deberían volcarse en la redistribución de los recursos públicos para servir a un segmento de la población lo más amplio posible; por el otro, la de que las instituciones culturales deberían aproximarse a nuevos públicos como demostración de responsabilidad social y para garantizar la sostenibilidad.

Hay también otro tema, estrechamente ligado al concepto de cultura como factor de transformación social, que exige una reflexión muy pormenorizada. Se trata del derecho de todas las personas a participar en la vida cultural de la comunidad por una cuestión de igualdad de oportunidades o, dicho de otro modo, la idea de la cultura como promotora de la inclusión social y el concepto de la participación cultural como medio para eliminar barreras y divisiones y como competencia clave dentro de la creatividad.

A pesar de estos esfuerzos, «el acceso a la cultura sigue siendo un tema muy candente en toda Europa. Los datos disponibles sobre participación cultural indican que una parte importante de la población sigue sin participar en las actividades culturales dominantes, y que las personas sujetas a mayores privaciones (en lo que se refiere a ingresos y nivel educativo) participan mucho menos que las que responden a un perfil educativo más elevado y reciben mayores ingresos. La participación cultural está reconocida como un derecho humano y como un elemento de gran importancia para el desarrollo personal, la creatividad y el bienestar. A pesar de ello, en muchos casos la oferta cultural de las instituciones que reciben fondos públicos solo beneficia a un segmento reducido de la población. Es posible que para resolverlo sea necesario buscar estrategias encaminadas a un aumento de la participación con el fin de garantizar la igualdad y la eficiencia en el uso de los recursos»¹².

¹² El informe *MAC Policies and good practices in the public arts and in cultural institutions to promote better access to and wider participation in culture* (<http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/omc-access-to-culture.pdf>) es fruto del trabajo del Working Group on Better Access to and Wider Participation in Culture, un grupo de veinticuatro expertos que representaban a otros tantos estados miembros de la UE. Este grupo de trabajo fue creado a principios de 2011 dentro del Plan de Trabajo del Consejo en materia de Cultura 2011-2014, que aplicaba la Agenda Europea para la Cultura. En su trabajo conjunto, el grupo siguió el Método Abierto de Coordinación (MAC), una cooperación voluntaria entre estados miembros de la UE cuyo objetivo es mejorar la elaboración de políticas públicas poniendo en común lo que ha aprendido cada estado miembro.

Estrategias de la UE para fomentar el acceso a la cultura

A nivel europeo, las políticas culturales de las últimas décadas se han centrado en dos aspectos principales:

- El aprendizaje permanente (también en contextos informales, como los museos).
- El desarrollo de audiencias.

El aprendizaje permanente en los museos

El aprendizaje permanente puede definirse como un proceso de compromiso activo con la experiencia. Es lo que hacen las personas cuando se proponen comprender el mundo y gracias a ello desarrollan sus capacidades. El principio básico de este proceso es que la vida constituye un aprendizaje de principio a fin.

Las organizaciones internacionales han promovido el aprendizaje permanente en diversos países como una manera de apoyar la igualdad de oportunidades a la hora de participar en todo tipo de aprendizajes, con especial hincapié en los grupos desfavorecidos o excluidos¹³. La creación de nuevas oportunidades para fomentar el aprendizaje entre los adultos y desarrollar nuevas habilidades ocupa un lugar importante en las agendas sociales —de todo el mundo— cuyo objetivo es ampliar el acceso al aprendizaje, regenerar comunidades y trabajar por la inclusión social.

¹³ En el Quinto Congreso Internacional sobre Educación para Adultos celebrado en Hamburgo en 1997 bajo los auspicios de la UNESCO se proclamó la importancia decisiva de la cultura en el proceso de aprendizaje. Posteriormente, en 1998, el Consejo de Europa afirmó la importancia de la educación en el patrimonio, definida como «un enfoque docente basado en el patrimonio cultural que incorpora métodos de pedagogía activa, planteamientos intercurriculares, una colaboración entre los campos de la educación y la cultura y el empleo de la mayor variedad posible de modalidades comunicativas y expresivas» (CdE, 1998). El CdE aconsejaba a los estados miembros «adoptar medidas adecuadas de tipo legislativo, regulador, administrativo y financiero, entre otras, con el objetivo de iniciar y desarrollar actividades de educación en el patrimonio y fomentar la conciencia de este último entre la juventud». Según el texto, era necesario «alentar y facilitar» iniciativas de educación en el patrimonio, proceder a evaluar los resultados y aportar documentación acerca de las actividades. También habría que formar a los docentes y a los profesionales de la cultura y velar por que los trabajadores de cualquier nivel vinculados al patrimonio tomen conciencia de los múltiples aspectos relativos a la educación en el patrimonio. En 2000, durante la reunión del Consejo Europeo en Lisboa, los estados miembros acordaron como uno de sus grandes objetivos apoyar el aprendizaje permanente en toda Europa.

El aprendizaje permanente puede definirse como un proceso de compromiso activo con la experiencia.

En lo que se refiere a Europa, y más concretamente a la Unión Europea, los políticos han reconocido que la educación y la formación son esenciales para el desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento actuales. La adopción, en 2000, de la Estrategia de Lisboa, un programa general de la UE centrado en el crecimiento y el trabajo, ha dado impulso a las políticas sobre educación y formación de la Unión.

La Estrategia de Lisboa reconocía que el conocimiento y la innovación que suscita son los activos más valiosos de la UE, sobre todo en un mundo como el de hoy, cada vez más competitivo: la importancia del aprendizaje permanente como aspecto estratégico para el fomento del desarrollo social, económico y cultural de los países europeos quedó claramente demostrada por la creación del Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013. Se trataba de un programa paraguas que englobaba varias iniciativas sobre educación y formación, incluida la educación para adultos (subprograma Grundtvig) y la educación y formación profesional (subprograma Leonardo da Vinci). A partir de 2014, el PAP ha sido sustituido por un nuevo programa, el Erasmus+, que cubrirá el período 2014-2020.

El papel que pueden desempeñar instituciones como las bibliotecas y los museos en el fomento del aprendizaje no reglado es fundamental en la agenda europea, y todo apunta a que en los próximos años constituirá un aspecto central, ya que en él confluyen la educación, la cultura y las políticas sociales.

Por otra parte, la creciente atención que se dedica a estos enfoques informales del aprendizaje permite hacer hincapié en la naturaleza experimental de este último, con lo que comporta de sorpresa, asombro, emoción, reacciones personales, disfrute y placer. Hoy en día están naciendo relaciones de nuevo cuño entre los objetos, la persona que aprende y las tecnologías digitales. Las instituciones culturales se están convirtiendo en espacios de exploración, descubrimiento e interpretación. Uno de los principales requisitos para el futuro

Pocos discuten hoy en día que los visitantes desempeñen un papel de primer orden dentro de cualquier proyecto en torno a los museos y el patrimonio cultural

de los museos, bibliotecas y demás instituciones es entender mejor, y con más concreción, el papel y los resultados del aprendizaje informal a través de la participación cultural, con vistas a mejorar las tecnologías, los enfoques y la evaluación de los resultados.

Si bien no cabe duda de que el punto de partida del proceso de aprendizaje en los museos corresponde a la cultura material, lo que lo define es la creación de relaciones sociales y significados compartidos, de ahí que sea tan básico que el personal de estos centros no se quede entre sus paredes, sino que experimente la sociedad en toda su realidad.

Como ya se ha dicho, lo que caracteriza el aprendizaje permanente es que tiene lugar en todas partes, no solo en las escuelas, los institutos o las universidades. Cuando se produce en espacios públicos y culturales como los museos o las galerías de arte, no lo hace por obligación, sino por elección. A menudo surge informalmente, sin necesidad de acreditaciones, calificaciones ni mediciones. En este contexto, cada vez es más habitual considerar a los museos y las galerías como posibles socios a la hora de aportar este tipo de educación, de hecho, en los sectores del arte y la cultura ya representan proveedores no tradicionales que contribuyen a estas oportunidades con la gran diversidad de actividades y talleres que ofrecen.

Aunque no se pueda discutir que los museos son espacios que ofrecen experiencias de aprendizaje permanente, en muchos países su papel educativo todavía es percibido como algo estrictamente vinculado a la educación escolar. No en todas partes se define con claridad su papel como factores importantes dentro del aprendizaje permanente.

En lo que respecta a la persona que aprende, el aprendizaje permanente en un museo puede ser informal, casual e incluso accidental, pero ello no impide que los educadores y otros

miembros del personal museístico deban abordar la elaboración de oportunidades para el aprendizaje desde un enfoque formal y riguroso, tomando en cuenta algunas de las características de los adultos que aprenden. No es lo mismo aprender en un museo que hacerlo en una institución de educación reglada. La mayoría de los usuarios de museos se sitúan en el ámbito de lo informal. Puede tratarse de una sola persona, de un grupo familiar o de un grupo de amigos. El abanico de ritmos y estilos de aprendizaje en los museos es muy amplio: a la gente le gusta aprender de maneras distintas (leyendo, interactuando con otras personas o tocando y haciendo).

El desarrollo de audiencias

Pocos discuten hoy en día que los visitantes desempeñen un papel de primer orden dentro de cualquier proyecto en torno a los museos y el patrimonio cultural, tanto para la Comisión Europea como para la mayoría de las organizaciones culturales y de las autoridades públicas de Europa es prioritario tomar la iniciativa a la hora de captar e interesar al público. Esta nueva atención se manifiesta en el creciente interés por las políticas de desarrollo de audiencias, en el mayor acento que ponen las instituciones culturales en su papel educativo y social y en la mayor atención a la comunidad local y al contexto. La rapidez de los cambios económicos y sociales está llevando a elaborar nuevas políticas de desarrollo de audiencias tanto a nivel local como global. Al mismo tiempo, las organizaciones culturales están poniendo a prueba nuevos modelos de gestión, y se muestran dispuestas a aceptar nuevas responsabilidades para diversificar sus políticas de cara al visitante.

El programa Europa Creativa¹⁴, sucesor del programa Cultura 2007-2013 y responsable de la aportación de fondos para actividades culturales durante el período 2014-2020, tiene entre sus principales características el fomento del desarrollo de audiencias, que se define en los siguientes términos: «El desarrollo de audiencias es un proceso estratégico, dinámico e interactivo cuya finalidad es ampliar el acceso a las artes. Su objetivo es incitar a las personas y las comunidades a experimentar y disfrutar las artes, participar en ellas y valorarlas mediante toda una serie de recursos a disposición de los operadores culturales, desde las herramientas digitales al voluntariado, y desde la cocreación a los convenios. El desarrollo

¹⁴ <https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/>

de audiencias se puede entender de varios modos en función de sus objetivos y de los grupos a los que se dirija:

- **Incremento del público** (atrayendo a públicos del mismo perfil sociodemográfico que el ya existente).
- **Profundizar en la relación con los públicos** (mejorando la experiencia de los públicos actuales en lo relativo a un evento cultural y/o alentándolos a descubrir formas de arte más complejas, relacionadas, pero no necesariamente, con la original, con lo que ello supone de incentivo para la fidelidad y la repetición de la visita).
- **Diversificar los públicos** (atrayendo a gente de perfil sociodemográfico distinto al de los públicos actuales, incluidas personas sin contacto previo con las artes)».

La Dirección General de Cultura y Educación encargó hace poco el *Estudio sobre el desarrollo de audiencias: cómo situar los públicos en el centro de las organizaciones culturales*¹⁵.

El objetivo de este estudio era aportar enfoques y métodos de éxito en el campo del desarrollo de audiencias para su divulgación entre las organizaciones culturales europeas. También perseguía dotar a los líderes culturales de los medios necesarios para abogar de manera convincente por una mayor centralidad del público, tanto a nivel interno (de cara a consejos de dirección, departamentos de comunicación y artísticos, comisiones asesoras y otras estructuras de decisión) como externo (autoridades públicas, mecenas, programas de amigos, patrocinadores, etc.).

Este estudio —basado en una labor de documentación y en el análisis de casos prácticos— ha identificado cuatro ámbitos de actuación determinantes que representan los principales recursos para las estrategias de desarrollo de audiencias. Lejos de ser categorías rígidas, estos instrumentos son los recursos de actuación predominantes (tanto en la práctica como en términos retóricos) para el fomento del público, si bien con un enorme componente de transversalidad:

¹⁵ www.engageaudiences.eu. Este estudio fue realizado por la Fondazione Fitzcarraldo, Culture Action Europe, ECCOM e Intercult.

- 1 El **Factor Sitio** es de especial importancia cuando la organización cultural posee un emplazamiento geográfico y arquitectónico, un espacio físico, que acoge el grueso de sus actividades. Es donde entran en contacto los públicos y los artistas. También designa la voluntad de moverse fuera de los marcos habituales, buscando lugares inusuales, no convencionales, y circunstancias insólitas para renovar viejas liturgias, animar a que participe la mayor cantidad posible de gente y hacer que la cultura tenga eco en su vida cotidiana.
- 2 El **Factor Digital** es imprescindible para que las relaciones con el visitante se extiendan tanto antes como después del encuentro cultural para establecer contacto con personas que no se encuentran en nuestro territorio inmediato, para compartir información, experiencias y actuaciones, para activar procesos participativos y creativos o para aportar instrumentos de análisis de los perfiles de audiencia.
- 3 El **Fortalecimiento de Capacidades** es un paso necesario para las organizaciones culturales que trabajan con el patrimonio, la tradición y públicos estables. Los públicos deben ser atendidos de forma adecuada por un personal (comunicadores, vendedores de entradas, artistas) que se adapte en todo momento a los gustos, las inquietudes y las necesidades del ciudadano/visitante. Las acciones que potencian las capacidades del personal también integran la captación de público en el tejido de la organización.
- 4 La **Cocreación** ha sido señalada como un campo de acción para las organizaciones culturales por diversos motivos. Si la organización está al servicio de un público estable y habitual, la intención puede ser profundizar en la experiencia para todas las partes implicadas y transformar a conciencia la obra de arte junto con el público. Para otras organizaciones, orientadas hacia la comunidad, la cocreación y la participación pueden ser una manera de abrirse y el prólogo a una relación más duradera.

Estas categorías se han visto reforzadas tras la fase de investigación de campo del estudio, que añadió algunos campos de acción clave, como la programación (ofrecer innovación en términos de formato, programación, lenguaje, tema o lugar), el cambio organizativo, el uso de datos, la colaboración y los convenios.

De la teoría a la práctica

Pero ¿cómo pueden afrontar estos aspectos las instituciones culturales a través de un abanico de estrategias concretas? El informe final del grupo MAC sobre el acceso a la cultura¹⁶ proponía las siguientes estrategias como las más eficaces para conseguir los objetivos deseados:

- **Hacer encuestas de público:** estos estudios deberían servir para diferenciar entre tipologías de usuarios, como el público habitual, el público ocasional, el público potencial y los no usuarios. No cabe duda de que las encuestas de público son el primer paso que debe dar una institución cultural para entender a los grupos a los que pretende captar y elaborar las estrategias necesarias para ello.
- **Eliminar las barreras de acceso:** véase el párrafo sobre el acceso.
- **Poner en marcha colaboraciones con un amplio espectro de actores clave:** para llevar a la práctica esta estrategia es imprescindible la participación decidida de los ciudadanos, puesto que la mejor manera de idear las medidas que deben adoptarse es a través de un enfoque participativo y consultando a los usuarios potenciales. También es necesaria una cooperación entre las instituciones y los actores políticos a escala nacional y europea.
- **Compartir los planteamientos y divulgar las buenas prácticas:** es imprescindible ser consciente de lo que ocurre en toda Europa y aprender mutuamente las distintas maneras de abordar las cuestiones de accesibilidad cultural.
- **Desarrollar audiencias:** varios estudios indican que los temas del acceso y de la participación se relacionan más a menudo con la oferta cultural que con la demanda. Sin embargo, los esfuerzos de desarrollo de audiencias van dirigidos ante todo a crear una demanda. Las instituciones culturales deberían adaptar sus programas a las necesidades de sus públicos, pasando de una política orientada a la oferta a otra orientada a la demanda.
- **Formar al personal:** para elaborar políticas de desarrollo de audiencias sólidas se necesita compromiso y respaldo a largo plazo, y si la finalidad de los proyectos es poner en marcha cambios organizativos, deben tener continuidad. Inyectar compromiso con el acceso cultural en el tejido institucional comporta una inversión considerable en formación del personal. En este aspecto ha sido decisivo el papel del Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013, ya que ha brindado a muchos profesionales de los museos la oportunidad de formarse sobre un

¹⁶ Véase la nota 12.

amplio espectro de temas (como la educación de los adultos en los museos, el trabajo con grupos desfavorecidos o el papel de las TIC en la educación cultural).

— **Generar datos coherentes:** hay una gran necesidad de metodologías de evaluación rigurosas y basadas en datos tanto cuantitativos como cualitativos. Otra necesidad igual de grande es la de una evaluación longitudinal encaminada a analizar procesos complejos como la captación de nuevos públicos y la definición de estrategias participativas.

Uno de los aspectos más interesantes de la UE es la estricta relación que existe dentro de ella entre las políticas y los programas, lo cual da pie a que las directrices políticas se vean seguidas por la aplicación de programas operativos con un presupuesto propio que permite la realización de proyectos y actividades que llevan a la práctica esos principios/directrices políticos.

Durante los últimos 15 años, el ECCOM ha trabajado en muchos proyectos sobre estos temas financiados por la UE. Ya hemos mencionado el «Estudio sobre desarrollo de audiencias». A continuación se enumeran algunos ejemplos prácticos de proyectos cuyo objetivo era abordar las cuestiones del aprendizaje permanente en contextos culturales y del desarrollo de audiencias adoptando las estrategias anteriormente descritas:

— **«LifeLong Museum Learning»** (Dirección General de Educación y Cultura. Programa Sócrates, 2004-2006). Iba dirigido a educadores de museo/mediadores culturales a cargo de la educación de personas adultas en el ámbito museístico o que quisieran desarrollar programas orientados a adultos dentro de los museos. Su objetivo era diseñar, facilitar y divulgar material formativo y didáctico para apoyar a los educadores de museos que afrontaran nuevos retos en su trabajo. LLMS brindaba a los profesionales del área museística la oportunidad de desarrollar capacidades para tratar con los segmentos menos representados de la ciudadanía desde una perspectiva europea y, al mismo tiempo, intercambiar experiencias con colegas de otros países y marcos institucionales. También ofrecía al público en general, y especialmente a los adultos, un acceso más amplio y cualificado al patrimonio cultural y los museos, mediante ofertas educativas ajustadas a sus expectativas y sus estilos de aprendizaje¹⁷.

— **«MuseumMediators»** (Dirección General de Educación y Cultura. Programa de Aprendizaje Permanente, 2012-2014). El principal objetivo de «MuseumMediators-Guidelines for Museum Mediators professionals in Europe» era crear un curso de formación para

¹⁷ <http://www.eccom.it/en/activities/international-cooperation/26-lifelong-learning-museum>. Publicación final: Gibbs, Sani y Thompson, 2007.

mediadores/educadores de museos que representase las necesidades institucionales y profesionales de los profesionales de la mediación museística en los países europeos que participaban en el proyecto: Portugal, España, Estonia, Finlandia e Italia. Elaborando un espacio formativo común para los profesionales museísticos de los cinco países participantes, el proyecto alentaba el establecimiento de pautas formativas y profesionales que siguieran respaldando la labor de los profesionales en mediación y educación dentro del ámbito de los museos¹⁸.

— **«Diamond–Dialoguing Museums for a New Cultural Democracy»** (Dirección General de Educación y Cultura. Programa de Aprendizaje Permanente, 2012-2014). El objetivo del proyecto era la puesta en marcha de actividades piloto en museos científicos dirigidas a adultos socialmente desfavorecidos, usando las TIC y centrándose en la medición y evaluación de la incidencia. Era un proyecto planificado y estructurado para lo siguiente: analizar las actividades educativas de los museos dirigidas a personas marginadas e identificar las prácticas más eficaces; formar a los profesionales de los museos en el uso de la TIC, con especial referencia a la narrativa digital (ND) como método eficaz de atracción e implicación en las actividades museísticas; alentar a los museos a elaborar proyectos cuya finalidad fuera implicar a personas marginadas, con el uso asimismo de las TIC (concretamente la ND) como herramienta de expresión y comunicación personal; identificar herramientas y metodologías para evaluar la incidencia social de las actividades en los museos; fomentar una mayor valoración del papel de los museos científicos como instrumento para implicar a los adultos y promover oportunidades de aprendizaje e inclusión social para grupos desfavorecidos¹⁹.

— **«MCP Broker-Brokering Migrants' Cultural Participation»** (Dirección General de Asuntos Internos, 2013-2015). El objetivo general de este proyecto era mejorar y estimular la participación cultural de los migrantes potenciando la capacidad de las instituciones públicas culturales de su lugar de residencia para relacionarse con ellos. Las instituciones culturales públicas forman parte de la sociedad receptora, que tiene frente a ella el desafío de gestionar la diversidad cultural y garantizar la integración intercultural. Para estas labores es fundamental mejorar la capacidad intercultural de las instituciones culturales públicas mediante la diversificación de su personal y de sus órganos de gobierno. Los objetivos concretos del proyecto eran los siguientes: a) fomentar la implicación de las comunidades receptoras en una relación con los migrantes basada en el respeto mutuo de los derechos, obligaciones y distintas culturas; b) garantizar un trato igualitario y mejorar la gestión de la diversi-

¹⁸ <http://www.eccom.it/en/activities/international-cooperation/137-museum-mediators>

¹⁹ <http://www.eccom.it/en/activities/international-cooperation/138-diamond>.
Publicación final: Da Milano y Falchetti, 2015.

dad en los espacios de trabajo públicos y privados, la prestación de servicios, los sistemas educativos, los medios de comunicación y otros sectores importantes. Para cumplir sus objetivos generales y específicos, el proyecto puso en marcha las siguientes actividades: una herramienta base de gestión de la diversidad en las instituciones culturales para gestionar las necesidades del sector sobre el fomento de la integración, herramienta que realiza un seguimiento de un posible viaje de una institución cultural desde el nivel básico, en el que las instituciones asumen la necesidad de reflejar la diversidad social adaptando sus normas y expresándose públicamente en ese sentido, hasta un nivel avanzado, en el que las instituciones culturales reflejan plenamente, en tanto que organizaciones, la diversidad social y fomentan la participación, pasando por otros dos niveles intermedios: un ejercicio piloto de investigación para analizar las necesidades del sector en lo relativo al fomento de la integración y la identificación de Instituciones culturales públicas (ICP), a las que se han ofrecido Asociaciones de Aprendizaje (AA) para dotar al sector de la capacidad de promover la integración²⁰.

Conclusión

Entre los múltiples papeles que adoptan los museos, por motivos políticos, culturales o institucionales, figuran el de ser agentes de transformación social con deberes de inclusión social y desarrollo comunicativo y el de alentar el desarrollo científico y el aprendizaje permanente. En los años setenta, Alma Wittlin escribió: «Los museos no son un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de la humanidad»²¹, lo cual significa que hay que situar la igualdad de oportunidades en el centro de las prestaciones museísticas a fin de ampliar el acceso a los museos y estimular una mayor participación.

Además de con la ejecución de sus tareas básicas —la conservación, la investigación, el estudio, la exposición y la educación—, los museos pueden servir a la humanidad con una actitud más proactiva y creativa hacia los visitantes y los no visitantes, y con el compromiso de entender qué pretenden del entorno museístico las personas, utilizando el amplio espectro de oportunidades, momentos de placer, experiencias sociales y recursos que es capaz de brindar un museo.

²⁰ <http://www.eccom.it/en/activities/international-cooperation/169-broking-migrants-cultural-participation>

²¹ ICOM, 2013, p.14.

Las instituciones culturales no son las únicas que deben reivindicar y asumir el papel de la cultura como elemento esencial de un modelo cuya meta es la sostenibilidad.

A nivel europeo se abordan mucho estos temas: el papel potencial de la cultura y del patrimonio cultural en el desarrollo regional y local, el papel de las empresas culturales como vehículos de innovación y generadoras de efectos beneficiosos en la economía y la sociedad en su sentido más amplio y la necesidad de incorporar modalidades de colaboración virtual entre los actores públicos y privados y de implicar a todas las partes interesadas que actúan en los territorios²². Las instituciones culturales no son las únicas que deben reivindicar y asumir el papel de la cultura como elemento esencial de un modelo cuya meta es la sostenibilidad. La otra novedad radica en la decisión de elaborar el documento en torno a la palabra clave «sostenibilidad», declinada en los sentidos económico, organizativo, social y especialmente cultural del término.

El objetivo final es conseguir la sostenibilidad individual, social y medioambiental, de ahí que la cultura, en tanto que sector, se considere uno de los pilares de la sostenibilidad cuya finalidad es provocar un cambio en la manera de pensar y actuar de nuestras sociedades en aras de una sostenibilidad global basada en replantear también las sociedades mismas en términos de justicia, equidad y solidaridad.

Bibliografía

²² Son las cuestiones en las que se basa la proclamación de 2018 como Año Europeo del Patrimonio Cultural: <http://www.consilium.europa.eu/it/press/press-releases/2017/02/15-first-european-year-cultural-heritage-2018/>

Simona Bodo, Cristina Da Milano y Silvia Mascheroni, «Periferie, cultura ed inclusione sociale», *Quaderni dell'Osservatorio*, n° 1 (2009), Milán, http://www.fondazioneccariplo.it/portal/upload/ent3/1/Quaderno1_testo_integrale.pdf

Alessandro Bollo, Chris Torch, Cristina Da Milano y Alessandra Gariboldi, *Study on Audience Development: How to Place Audiences at the Heart of Cultural Organisations*, 2017, www.engageaudiences.eu

Joost Dessein, Katriina Soini, Graham Fairclough y Lummina Horlings (eds.), *Culture in, for, and as Sustainable Development - Conclusions from the COST Action IS1007 - Investigating Cultural Sustainability*, 2015, <http://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf>

Consejo de Europa, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, 2005, <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746>

Cristina Da Milano y Elisabetta Falchetti (eds.), *Stories for Museums, Museums for Stories*, Nepi, 2015, https://issuu.com/meltingpro/docs/handbook_english

Comisión Europea, *Cultural Access and Participation*, informe, 2013, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf

Kirsten Gibbs, Margherita Sani y Jane Thompson (eds), *Lifelong Learning in Museums: a European Handbook*, Ferrara 2007, <http://online.ibr.regione.emilia-romagna.it/1/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf>

François Matarasso, «L'État, c'est nous: arte, sussidi e stato nei regimi democratici», *Economia della Cultura*, n° 4 (2004)

Richard Sandell, «Museums as Agents of Social Inclusion», *Museum Management and Curatorship*, vol. 17, n° 4 (1998).



Experiencias para pensar un museo para todos

Vincent Poussou

Réunion des Musées Nationaux - Grand Palais

Cuando me preguntaron si podía participar en el congreso *Repensar los museos* inmediatamente recordé que semanas antes me habían invitado a participar en un debate organizado por el Ministerio de Cultura francés para pensar el museo del siglo **xxi**.

¿Por qué este tema empieza a preocuparnos hoy? ¿Por qué no hemos empezado a pensar el museo del siglo **xxi a finales del siglo **xx**?**

Pienso que hay varias razones:

- A finales del siglo **xx** no habíamos terminado, por lo menos en Francia, una fase de expansión de los museos: más museos, más grandes, con más público. Y a principios del siglo **xxi** esa fase de expansión parecía seguir en los países emergentes, el golfo arábico, China, etc.
- La crisis de 2008 y sus consecuencias sobre los presupuestos públicos que impuso buscar aumentos cada vez más importantes de los recursos propios y especialmente los de taquilla, con precios crecientes en los museos más turísticos. Eso también incrementó la distancia entre los museos de capitales turísticas que podían desarrollar sus recursos propios y los otros que dependían de manera casi exclusiva de recursos públicos.
- Los cambios económicos y culturales generados por lo digital: económicos, con el modelo “Uber” que amenaza las situaciones establecidas y el control de estado; culturales, con nuevas formas de aprendizaje en línea pero también nuevas maneras de divertirse y de comunicar.
- El terrorismo que ataca directamente los valores de libertad de expresión y de convivencia y revela la profunda crisis social del país con una parte de la población que no confía en los valores de la República.

Esos factores impactan en los actores culturales con una pregunta esencial: ¿Para qué servimos? ¿Para qué servimos si la sociedad se deshace a pesar de nuestros esfuerzos? ¿Para qué, si los que más necesitan nuestro contacto nos ignoran o quizás nos huyen? ¿Para qué, si estamos al servicio solamente del 50% de la población? ¿Seguimos siendo actores del cambio social o eso es lo que nos gusta proclamar para no ver que somos parte de una élite que ha tenido acceso a la educación y de un sector económico que crea empleos y genera divisas?

Cada vez que la sociedad se siente fragilizada los actores culturales se ven a la vez movilizados en el frente social y criticados por no haber sido más eficientes para educar.

Interrogarse y ser cuestionados, para no perder de vista el carácter propio de un trabajo cultural que es una labor a la vez de conocimiento y de sensibilidad por el cual la sociedad trata de ser más consciente de sí misma, dejando de lado las prácticas inadecuadas para la sociedad en la que vivimos y ayudando a crear nuevas propuestas sociales, artísticas y políticas para el mundo de mañana.

Lo que hacemos hoy, *repensar los museos*, interrogarse sobre nosotros mismos es un trabajo cultural en sí mismo y me alegra que ustedes, en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, lo hayan pensado de manera multidisciplinaria, cruzando miradas de profesionales, de artistas, de universitarios...

El punto de vista de los temas a tratar en este congreso viene de dos fuentes:

- La primera es el trabajo colectivo iniciado este verano por el Ministerio de Cultura francés para pensar el museo del siglo *xxi*, en el cual estoy participando. Creo que les podría interesar ver cómo estamos planteando las cosas del otro lado de los Pirineos y poder intercambiar así sobre nuestras similitudes y nuestras diferencias.
- La segunda viene de mi experiencia de más de veinte años en tres instituciones francesas, la cual corresponde a la visión de un actor comprometido con el desafío de ir a los lugares donde las instituciones no suelen ir.

Pues, para empezar, quisiera compartir con ustedes unas enseñanzas del trabajo que estamos terminando en Francia para poder dibujar lo que podría ser el museo del siglo *xxi*. La estructuración de este trabajo es en sí misma un manifiesto. Hay cuatro grupos de trabajo, el primero «el museo ético y ciudadano», que versa sobre los valores del museo; el segundo «el museo proteiforme», enfocado en la manera de cómo los museos se adaptan y cambian de forma; el tercero, en el cual estoy participando, «el museo inclusivo y colaborativo», que trata sobre la diversidad de los públicos y la manera de hacerlos participar; y el último, sobre el ecosistema profesional de los museos. Este manifiesto presupone que la idea de un museo aislado del presente y de la vida de la comunidad es errónea y que los museos ya han logrado transformarse y pueden ir más allá en la transformación.

Este trabajo permite también hacer una radiografía de la realidad de los museos franceses, de las buenas prácticas y de las tendencias que podrían dibujar el museo del siglo

xxi incluyendo todos los tipos de museos: los de arte, los de sociedad y los de ciencia. Se ha escuchado la voz tanto de los museos grandes como de los pequeños y medianos. El trabajo no se ha terminado, el informe está en curso de redacción, pero les puedo dar ya unas primeras tendencias en particular en lo que se trata de la educación.

En el año 2002 una ley obligó a los 1.200 museos con la marca «museo de Francia» a tener un servicio especializado para manejar la relación con los públicos. Que este servicio se llame servicio de los públicos, servicio cultural o de acción educativa no importa: después de 15 años, estos servicios han desarrollado miles de acciones muy creativas para ampliar y diversificar los públicos.

Cada uno se ha dedicado tanto a difundir el conocimiento sobre el arte, la historia y la ciencia, como a construir relaciones con la comunidad y dar así al museo otra imagen: la de un lugar que tiene vida, que está abierto a todos y que sabe compartir sin tomarse en serio cuando no es necesario.

No voy a hacer aquí un resumen completo de lo que se ha dicho, pero sí puedo dar algunos ejemplos de buenas prácticas que se han podido considerar:

- Buscar un equilibrio entre lo pedagógico, lo lúdico, lo digital y lo participativo no digital.
- El museo fuera de sus paredes es una buena herramienta para hacer entrar de manera encarnada el arte donde no está presente.
- Es bueno que el museo sepa, que tenga autoridad, pero también que se cuestione y que exponga sus debates internos.
- Lo digital tiene valor en la medida que viene después de una reflexión sobre lo que es necesario.
- La participación de los visitantes se vuelve cada vez más necesaria, tanto para elegir los temas, como para comentar las obras, o para dirigirse a ciertas poblaciones.
- Los lazos con el territorio/comunidad son imprescindibles para existir y tener un respaldo económico o político (o los dos).

A través docenas de entrevistas y mesas redondas en toda Francia, hemos visto claramente que hay avances, hemos no-

tado también que todo no es color de rosa... todavía hay mucha resistencia de parte de la curación. Los presupuestos bajan. La relación con el Ministerio de Educación en este terreno no es fácil. La visión cuantitativa del Ministerio de Cultura no ayuda, pues todos sabemos que para hacer un trabajo real se necesita tener tiempo con pequeños grupos. Hay un riesgo de fractura interna en el mundo de los museos entre los que desarrollan un modelo económico-turístico y los que se plantean un papel de transformación social dentro de una comunidad. Lo digital es una oportunidad para difundir mejor obras y conocimiento pero también diluye la identidad museal en bancos de datos y lo acerca al mundo de los archivos y de las bibliotecas.

Ahora bien, en este paisaje contrastado habrá tendencias para el museo del siglo **xxi** que nos podrían indicar no cómo repensar los museos, pero sí cómo los museos se están re-pensando.

Visto desde el punto de vista de los públicos y de la educación, lo que hemos sentido es que los museos en Francia se están repensando como una «casa común», al servicio del ciudadano, abierto a la creación y a nuevas experiencias con el público. Quizás no se hablará más de público o de visitantes, porque la participación, o más bien la contribución de los ciudadanos será un eje permanente para definir los contenidos, las formas de exponer, la mediación y la comunicación. La gobernanza también podría cambiar y volverse menos vertical, para dar así más capacidad de inclusión a los proyectos que vienen de fuera de la institución.

Pero los dos desafíos para los servicios educativos seguirán siendo cómo incluir a los que vienen pero que se quedan pasivos y esperan que la oferta museal les motive, y a los que no están interesados en museos y no vienen...

Parque de la Villette

A continuación les voy a contar algunos ejemplos de mi experiencia personal sobre cómo nos hemos confrontado a esos desafíos en las tres instituciones públicas y parisinas donde he trabajado.

En cada una, la vinculación con la cultura viva ha sido una preocupación constante.

Empecé a trabajar en el **Parque de la Villette**, un asombroso conjunto de teatros, salas de conciertos, espacios al aire



Parque de la Villette

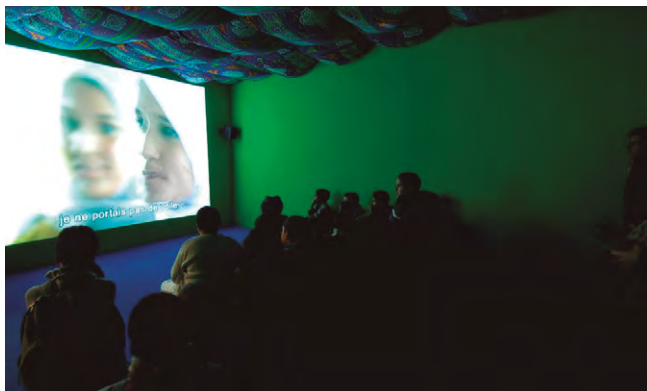
libre, museo de ciencias, salas de exposiciones, terrenos para circos... Un lugar creado por el Estado francés en la década de 1980 para fomentar una nueva relación entre el centro de la ciudad y los suburbios. El primer presidente de este lugar, Bernard Latarjet, que dio un impulso fundamental, decía que nuestra misión era “acercar la cultura y la sociedad”. Expresión clara de que el “medio cultural” y las formas culturales promocionadas por las instituciones de la época se habían alejado de los sectores más populares de la ciudad.

En la Villette teníamos tres ejes de programación:

- Servir de plataforma de lanzamiento de los movimientos culturales de los sectores populares y marginalizados: fuimos por ejemplo uno de los lugares de mayor difusión y reconocimiento de la cultura *hip hop*.
- Acercar a los públicos a los espacios al aire libre a través de festivales de música, de cine en los que se daban momentos de convivencia.
- Tratar temas de actualidad que podían ayudar a la sociedad a reflexionar sobre sí misma e influenciar y llegar a los suburbios vecinos. Nos dimos cuenta que el islam era un tema de sociedad importante en Francia y que era necesario que una institución republicana se confrontara a este tema complejo. Finalmente en 2002 se presentó una exposición titulada “*Musulmanas, musulmanes en El Cairo, Dakar, Estambul, París, Teherán*”. Fue un éxito, obtuvo mucho reconocimiento por parte de los visitantes musulmanes y a su vez la exposición fue una buena herramienta para que los padres mostraran a sus hijos una cara del islam diferente de la que había empezado a difundirse en las mezquitas de los suburbios.

Les hablo de hace más o menos 15 años, una época que había ya conocido desafortunadamente unos terribles atentados pero que no tenían la misma naturaleza que los de hoy en día; esa voluntad de decir, como en la matanza de “Charlie Hebdo”: “no pertenecemos a la misma cultura, no pertenecemos al mismo mundo y esos mundos no se pueden reconciliar ni hablar pacíficamente dentro de una misma sociedad”.

La institución cultural tiene sin embargo esta ambición, y el museo mismo también la tiene de ser no solamente un museo sino un fórum donde el ciudadano puede forjar con más conciencia su posición política y la sociedad tome conciencia de sí misma como colectividad con el pasado, presente y futuro compartido alrededor de ciertos valores.



“Musulmanas, musulmanes en El Cairo, Dakar, Estambul, París, Teherán”, Parque de la Villette

**Ser no solamente un museo sino un
fórum donde el ciudadano puede
forjar con más conciencia su posición
política y la sociedad tome conciencia
de sí misma como colectividad con el
pasado, presente y futuro**



“Musulmanas, musulmanes en El Cairo, Dakar, Estambul, París, Teherán”, Parque de la Villette

Centro Pompidou

Durante siete años trabajé en uno de los museos que acuñó la idea de museo / centro cultural / fórum democrático: el **Centro Pompidou** en París. El Centro Pompidou, transparente, abierto, con sus famosas galerías y talleres para niños y adolescentes, su equipo educativo de 20 personas muy creativas, su biblioteca pública gratuita, su famosa colección y su intercambio entre arquitectura, diseño, arte moderno y creación contemporánea, tenía todo para estar al nivel de la utopía de una cultura democrática, una cultura para todos. Ha sido el primer lugar donde los equipos del famoso sociólogo Pierre Bourdieu realizaron estudios de público y mostraron que en sus primeros años toda Francia vino a conocer este espectacular edificio. Sin embargo, aparecieron problemas de seguridad que hicieron suprimir dos de las tres entradas



Centro Pompidou

para el público; después vino la remodelación del edificio y finalmente la crisis de las finanzas públicas, que impone la necesidad de hacer exposiciones de gran éxito. Hoy en día en Francia los sectores más privilegiados representan 13% de la población pero representan 70% cuando uno pasa las puertas del centro Pompidou. La acción educativa no cambia mucho estos porcentajes: aparte de los escolares, la mayoría de la oferta educativa es apropiada para los parisinos más cultos que quieren dar más apertura y sensibilidad artística y ayudar al currículum escolar de sus hijos. Pierre Bourdieu ya había analizado los efectos de “distinción” de la cultura y la jerarquía entre las formas culturales y su paralelismo con la jerarquía social, pero seguía creyendo en la capacidad de emancipación del conocimiento y en la capacidad de liberación del determinismo social gracias al arte y a la cultura. Seguimos en esa vía. Nos confrontamos siempre a esa situación. ¿Cómo no denegar que hay una jerarquía (no esencial pero socialmente construida) entre las formas artísticas, entre las instituciones, entre los sectores de la sociedad, unos dominados y otros dominantes, y abrir al mismo tiempo camino hacia lo nuevo, crear movimiento, ganar libertad y enfrentar posibles conflictos?

Creo que unas experiencias nos pueden guiar o por lo menos hacernos pensar en este camino.

Ya les he hablado de la exposición sobre el islam en la Villette. Creo que cada vez que se dice que es imposible tocar un tema es precisamente el papel de la institución cultural el de trabajar para encontrar el ángulo, la manera de permitir un discurso cultural, es decir, aunar conocimiento y sensibilidad, esa debe ser la verdadera contemporaneidad de nuestras instituciones.

Las instituciones más grandes también deben dejar de ser centrales y todopoderosas dentro de sus paredes, pero también tienen que ser conscientes de su valor simbólico y de su impacto. Yo hablaba hace poco de jerarquía entre instituciones. Hay museos de múltiples formas y formatos y todos tienen valor. No cabe duda que el Louvre o el Thyssen-Bornemisza, de Madrid, son más conocidos y cotizados que los pequeños museos municipales, aunque estos hagan un trabajo de conservación y de educación muy valioso. Los grandes museos además se consideran cada vez más como marcas en un mercado mundial. No digo que esté bien, digo que es así y que hay que buscar cómo servirse de esto para el beneficio de la sociedad y no para el beneficio narcisista de la institución.



Museo Precario Albinet

Museo Precario Albinet

Les quiero contar la experiencia del **Museo Precario Albinet**, que se inició entre los años 2002 y 2004. Es el proyecto del artista Thomas Hirschhorn, quien tenía su taller en uno de los suburbios más pobres de París, Aubervilliers. Se trataba de realizar con los habitantes de la zona un museo precario donde se exponían obras de la colección del Pompidou. Se preparó el proyecto activamente durante dos años, los habitantes se capacitaron para construir y hacer funcionar el museo que tenía sala de exposición, biblioteca, taller y café. El proyecto mismo se consideraba como una obra artística. Veinte obras originales han sido expuestas, a través de ocho exposiciones sucesivas sobre Kasimir Malevitch, Salvador Dalí, Le Corbusier, Piet Mondrian, Fernand Léger, Marcel Duchamp, Joseph Beuys y Andy Warhol. Muchos eventos impulsaron la vida del museo, como inauguraciones, conferencias, talleres para niños y para adultos, visitas de museos en París, etc.

Tres años después, tras la experiencia del Museo Precario Albinet, iniciamos el proyecto del Centro Pompidou Móvil.

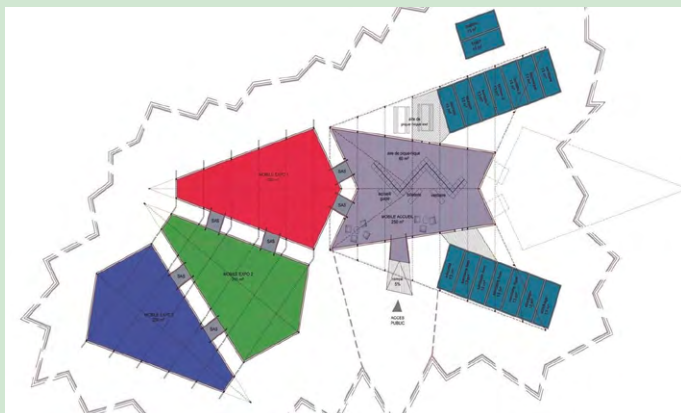


Museo Precario Albinet

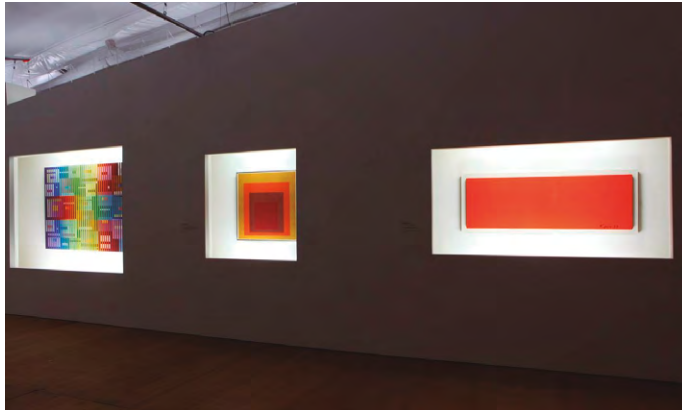
Se preparó el proyecto activamente durante dos años, los habitantes se capacitaron para construir y hacer funcionar el museo que tenía sala de exposición, biblioteca, taller y café. El proyecto mismo se consideraba como una obra artística.

Centro Pompidou Móvil

La idea del **Centro Pompidou Móvil** era mostrar de manera gratuita, en pequeñas ciudades, algunas de las obras maestras de su colección. El público principal eran las clases de primaria y secundaria para las cuales habíamos concebido una visita teatralizada con un actor como guía y una creación de sonidos como ayuda. Tuvimos que resolver múltiples problemas y una vez más confrontarnos a la crítica: ¿Por qué mover las obras? ¿Por qué no presentarlas en museos que ya existen? ¿Por qué gastar tanto dinero en una estructura móvil? Si bien es cierto que la falta de recursos acabó con este proyecto al cabo de dos años de gira, es cierto también que en cada etapa



Centro Pompidou Móvil



Centro Pompidou Móvil

la calidad de las obras, el acontecimiento que representaba en sí mismo la venida de este museo móvil, la fuerza de la marca “Centro Pompidou”, el trabajo de terreno con el sector escolar, la entrada libre y la mediación, hicieron que el número de visitantes fuera muy similar al número de habitantes de la ciudad donde se presentaba.

Para la mediación del Centro Pompidou Móvil fue necesario inventar un personaje, escribir un verdadero texto teatral, contratar una directora de teatro, hacer un vídeo de capacitación, seleccionar actores en cada ciudad, capacitarlos, encontrar cómo no usar los términos conceptuales de la historia del arte como cubismo o fauvismo: este último aspecto ha

sido un desafío interno tanto como externo. De hecho, nosotros mismos, como responsables del proyecto, estábamos más bien convencidos de que nuestro papel era difundir esos términos explicándolos.

Obras maestras de los museos franceses en Pekín

Esa experiencia del Centro Pompidou Móvil me recuerda a otra que tuvimos en China. El ministerio de Relaciones Exteriores propuso a la Réunion des Musées Nationaux - Grand Palais, uno de los principales productores de exposiciones en Francia donde trabajo actualmente, organizar una **muestra de las obras maestras de los museos franceses en Pekín**.



Muestra de las obras maestras de los museos franceses en Pekín

El desafío era el siguiente: dar acceso a un número de obras reducidas a un público desconocido y que suponíamos poco versado en el arte occidental. Para obtener este objetivo, decidimos reforzar la mediación digital utilizando pequeños videos accesibles sobre pantallas con una escenografía que permitía a la vez disfrutar de las obras y tener acceso al conocimiento para entenderlas. Una exposición con más pantallas y videos que obras no es común, sin embargo, hablar de las obras para un público sin referencias es un buen ejercicio.

El viaje prison réaulx

Esos principios de trabajo son propios de quienes trabajamos en educación pero sabemos también que son a veces muy difíciles de poner en acción en el marco de instituciones dominadas por los curadores y las finanzas. Quizás es la razón por la cual es más fácil experimentarlos fuera de los muros del museo. Una de las experiencias más fuertes que hemos tenido tuvo lugar en una cárcel donde arreglamos una sala con todos los requisitos para recibir obras. Pero la verdadera experimentación fue dejar la curaduría a un grupo de detenidos. Este grupo de curadores no profesionales eligieron primero el tema de la exposición, “el viaje”, y después las obras, con las asesoría de un historiador del arte, y se capacitaron para presentar la exposición al público de detenidos y de empleados de la cárcel.



El viaje prison réaulx



El viaje prison réaulx

Todo esto nos lleva a lo siguiente:

- Repensar el museo es ir hacia lo desconocido.
- Es salir de las paredes del museo.
- Es ayudar y dejar autonomía en la producción a los que no conocen para que usen los recursos materiales y simbólicos del museo para sus necesidades.
- Usar la mediación digital sin *angelismo* y sin prejuicio: sin *angelismo* porque el acceso a las obras en línea no garantiza el acceso *in situ*. Sin prejuicio porque es una verdadera herramienta para facilitar el acceso en la medida que el contenido editorial esté pensado para el público.

Quisiera analizar un poco más este tema de lo digital en los museos, siempre desde mi experiencia y desde la perspectiva de que el museo del siglo XXI debe ser más que nunca el museo de todos.

La comunicación y la mediación digital podrían parecer las herramientas de hoy para los desafíos de hoy, pero no es tan fácil. Lo más evidente para los museos de bellas artes es digitalizar sus colecciones y difundirlas en el web. La cuestión práctica es: ¿De qué manera? ¿Participar en Google Art Project? ¿Dar acceso a la alta definición hasta para usos comerciales como el Rijksmuseum? ¿Poner en línea todas las imágenes sin mediación o una selección de imágenes con explicaciones?

¿Qué podemos hacer dentro de nuestros límites que pueda ir más allá de nuestros propios límites?

“Histoire par l'image y Panorama de l'art”

La Réunion des Musées Nationaux - Grand Palais participó en Google art Project pero al mismo tiempo desarrollamos nuestro propio sitio dando acceso a 500.000 imágenes en definición web y sin derecho comercial y dos sitios web de pedagogía: “Histoire par l'image” y “Panorama de l'art”. Tenemos alrededor de un millón de visitantes anual en estos sitios web, pero eso no significa que hayamos llegado hasta aquellos que no frecuentan los museos. Hay una cultura web, es una cultura de jóvenes, donde los códigos son diferentes. La pregunta es ahora: ¿estamos listos para hablar de arte con esos códigos?

En la actualidad trabajamos como muchos museos, con *youtubers*, esos jóvenes que hacen videos en el estilo propio de su generación, para una difusión en YouTube.

Por ejemplo, en el año 2014 contratamos Jhon Rachid (sus videos pueden verse en YouTube).

Jhon Rachid empezaba a ser un poco conocido, lo cual hacía de él el candidato ideal ya que tenía su público, su estilo, y estaba convencido que había que difundir la cultura con C grande a los jóvenes como él. Sin embargo, tuvimos que dejar esa iniciativa, fue considerada vulgar por muchos sectores. Estos son nuestros propios límites: podemos mejorar la mediación digital *in situ* y satisfacer a nuestro público pero es difícil hacer aceptar a la institución, no solamente a sus dirigentes sino también a los profesionales que hacemos la institución, que es necesario hablar el idioma de los que no frecuentan los museos para que verdaderamente el museo del siglo XXI sea de todos.

Entonces las preguntas se vuelven una paradoja: ¿Qué podemos hacer dentro de nuestros límites que pueda ir más allá de nuestros propios límites? ¿Cómo fomentar un diálogo que haga que el museo salga de sus límites sin que tenga la sensación de

¿Cómo fomentar un diálogo que haga que el museo salga de sus límites sin que tenga la sensación de perder lo que le es esencial?

perder lo que le es esencial? ¿Qué tipo de experiencias podemos proponer en el siglo **xxi**? ¿Una experiencia digital? Pienso por ejemplo que vamos a ir más lejos aún en la simulación de la visita del museo usando la realidad virtual. La primera vez que usé el casco Oculus fue en Haití, en el marco de un proyecto de reconstrucción de un centro de arte. Sabemos que en muchos países el móvil ha cambiado la vida de la gente sin pasar por la etapa del teléfono fijo. Podría pasar igual con la realidad virtual, podría dar acceso a ciudadanos del mundo que nunca van a tener recursos para viajar, a una nueva experiencia de visita que les permita descubrir nuestras riquezas y podrían hasta crear su propio museo con esas herramientas.

Pero creo sobre todo que el mundo está en nuestras puertas: no es cuestión de crear museos en los barrios populares, tenemos en los suburbios de París al **Macval**, un museo de arte contemporáneo con un equipo educativo de primer plano, no obstante la ubicación del museo no es en sí una garantía de acceso al público del barrio. Los museos son herencia de una historia que los hizo instituciones centrales con alto valor simbólico. Hay que usar este valor para incentivar a los que están lejos de nuestras instituciones. Pero hay que ir al encuentro de las necesidades de las poblaciones, hay que escuchar la voz de ese padre de familia de los suburbios pobres del norte de París que pregunta sencillamente: ¿qué hacen para nuestros hijos?

Creo que el museo del siglo **xxi** es global, a la vez mundial y local, virtual y encarnado. En el siglo **xxi** nos reinventamos cada vez que vamos a iniciar un diálogo con los que no nos conocen, con los que no vienen, con los que más necesitan.

Respondiendo a esa pregunta ¿qué hacen para nuestros hijos? Inventar con ellos un nuevo museo.

PANORAMA DE L'ART

NATURE | ARCHITECTURES | L'HUMAIN | VIE QUOTIDIENNE | RELIGIONS | POUVOIR | COULEUR | GÉOMÉTRIE | ÉMOTION

PRÉHISTOIRE | ANTIQUITÉ | MOYEN ÂGE | TEMPS MODERNES | XIX^e SIÈCLE | XX^e SIÈCLE

À LA UNE
CHIMÈRE
Religions | Monde étrusque et romain

UN THÈME
NATURE
Le Pont du chemin de fer à Argenteuil
Claude Monet (1840-1926)

UNE PÉRIODE
MONDE ÉTRUSQUE ET ROMAIN
Le Panthéon de Rome

© RMN-GRAND PALAIS | AIDE | CONTACT | PRÉSENTATION | RSS | CRÉDITS | MENTIONS LÉGALES | GLOSSAIRE

Panorama de l'art

Lettre d'information | Espace enseignants | **éduthèque** | Langue

Hpi
NOUVEL ÉCLAIRAGE
SUR L'HISTOIRE

**L'HISTOIRE
PAR L'IMAGE**

Q : livres, études, méd-obs... | Rechercher | OK

THÉMATIQUES | PÉRIODES | MOTS CLÉS | RECHERCHE AVANCÉE | À PROPOS

CE JOUR-LÀ : 22 NOVEMBRE
1831
LA RÉVOLTE DES CANUTS
Le 20 novembre 1831 l'association mutuelle des charrs d'atelier de soierie décide la grève générale pour obliger les fabricants à respecter le tarif de façon réclamé pacifiquement par les tisseurs et fait échouer...
© Musée Gadagne - Lyon
Accéder à l'analyse →

NOS GRANDES THÉMATIQUES

CONVAINCRE PAR L'IMAGE (1900-1939)
Ce hors-série a été réalisé par Jérôme RAUBERT - <http://chevalonne.over-blog.com> De par son immédiateté, l'image occupe...
20 études

HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE
En partenariat avec la Direction des Archives de France, L'Histoire par l'image a publié une série d'études portant sur l'histoire...
24 études

FRANCE-ALLEMAGNE
Dans le cadre de l'Année européenne du dialogue interculturel et afin de contribuer au rapprochement franco-allemand, L'Histoire par...
17 études

SPÉCIAL RÉVISION DU BREVET
L'épreuve du brevet approche, révisiez votre épreuve d'histoire avec l'histoire par l'image et son hors-série spécial Brevet ! Cette...
100 études

Histoire par l'image

Repensando los museos desde las prácticas educativas

Gabriela Aidar

Pinacoteca de São Paulo

¿Qué entendemos hoy por un museo social?

Esta es una cuestión me persigue desde hace varios años y para la cual no tengo una respuesta única o definitiva. Si tuviese que arriesgarme a responder de forma genérica, diría que el papel social de los museos en la actualidad es el de reforzar o posibilitar el ejercicio de los derechos culturales, entendidos estos como parte de los derechos humanos fundamentales.

En este sentido, una buena referencia para explorar la relación entre los derechos culturales y los museos nos la da David Anderson, cuando afirma:

Basados en las leyes internacionales, ¿qué derechos poseen respecto a los museos los ciudadanos de las democracias occidentales? Propongo que todos tienen derecho a: 1) el reconocimiento de sus identidades culturales; 2) contactar con otras culturas; 3) participar en actividades culturales; 4) tener oportunidades para la creatividad; y 5) poder ejercer la libertad de expresión y de juicio crítico.¹

Por otra parte, también creo que otras posibles respuestas a una actuación socialmente más comprometida de los museos dependerán notablemente de las situaciones concretas, los contextos sociales, culturales e institucionales y de sus respectivas características y problemáticas. Los grupos socialmente vulnerables y las dinámicas de exclusión en España o en Brasil, por ejemplo, son distintos y eso va a tener influencia en las acciones de combate a la exclusión que se vayan a poner en práctica. De este modo, cada sociedad e institución museológica deberá fijar sus prioridades y encontrar su camino particular para desarrollar su rol social.

Teniendo en cuenta las situaciones de enorme desigualdad social que vivimos en mi país, en el Área de Educación de la Pinacoteca creemos que uno de los principales aspectos que debemos manejar en el ejercicio de nuestra función social es el de combatir las situaciones de desigualdad que se producen en todas las instancias de las relaciones sociales brasileñas.

Esas situaciones también se reflejan en el acceso a la cultura, como se puede comprobar por algunos datos de asistencia y acceso a los museos en Brasil: según una encuesta sobre consumo cultural hecha en 2007 a escala nacional, el 78% de los brasileños jamás había ido a museos y, de todos ellos, el

¹ David Anderson: "Creativity, learning and cultural rights". En *Museums, equality and social justice*. Richard Sandell y Eithne Nightingale (eds). London & NY, Routledge, 2012, p. 224.

83% de personas de las clases menos privilegiadas (con renta familiar mensual de hasta 900 euros, aproximadamente) no visitaba nunca este tipo de institución cultural.²

Otros datos más recientes -estos de una encuesta de perfil de público espontáneo de la Pinacoteca hecha en 2013- confirman las cifras anteriores: muestran que el 87% de nuestros visitantes tenía enseñanza superior y el 62% poseía renta familiar mensual superior a seis salarios mínimos (cerca de 1.500 euros).³

Lo que ambos estudios señalan es que la visita a los museos en Brasil está muy determinada por la clase económica y el grado de escolaridad de los visitantes. Y es más, que son los grupos mayoritarios de la sociedad, y en particular los socialmente vulnerables, los que quedan excluidos del acceso a los museos.

En diálogo con esa realidad, hemos centrado nuestro trabajo en la Pinacoteca en acciones que puedan ampliar y variar el perfil de los visitantes, desarrollando acciones proactivas con grupos menos privilegiados y tradicionalmente no asiduos a los museos. En este sentido, es conveniente aclarar que nuestra acción educativa no se limita simplemente al desarrollo de públicos. No solo queremos formar nuevos visitantes del museo sino que esperamos que nuestras acciones generen impactos cualitativos en el día a día de los educandos para que la experiencia con el museo sea transformadora, con independencia de las visitas posteriores a la institución.

Como ejemplo de las estrategias practicadas en este sentido, compartiré algunas reflexiones desarrolladas en dos ediciones de un seminario que organizamos en la Pinacoteca en los años 2010 y 2015 llamado ***Diálogos en Educación y Museo***. La primera edición tuvo por tema la democratización del acceso; en la edición de 2015 abordamos los museos como espacio de convivencia y encuentro de las diferencias.

En esa ocasión, subrayamos que en nuestra actuación en la Pinacoteca hemos estado desarrollando acciones que refuerzan el acceso a la cultura y al patrimonio como derecho de todos.

2 Cuadernos de Políticas Culturales. V. 3. Economía y política cultural: acceso, empleo y financiación. Brasília, Ministerio de la Cultura / IPEA [Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas, por su sigla en portugués], 2007.

3 Adriana Mortara Almeida. *Informe de Investigación Museológica de Satisfacción de los Visitantes*. São Paulo, Pinacoteca, 2013.

No solo queremos formar nuevos visitantes del museo sino que esperamos que nuestras acciones generen impactos cualitativos en el día a día de los educandos para que la experiencia con el museo sea transformadora, con independencia de las visitas posteriores a la institución.

Como educadores, hemos asimilado cada vez más que la construcción de significados es un proceso colectivo; que la experiencia de la visita al museo puede ser transformadora; que el contacto con el arte tiene un potencial de alcance múltiple y distinto; que al debatir estética estamos también debatiendo ética; que no hay uniformidad de visiones; que cada uno de nosotros es un mundo y que el museo es un espacio privilegiado para que esos diferentes mundos puedan convivir.

En 2010 tuvimos como conferencistas a algunas de las personas que participaron en *Repensar los museos*, como Chiqui González, Ricardo Rubiales y Rufino Ferreras. En 2015 contamos con la participación de cuatro invitadas internacionales: Lisa Roberts (EEUU), Lucía González Duque (Colombia), Eithne Nightingale (Reino Unido) y Silvia Alderoqui (Argentina). Compartiré algunas de las ideas presentadas en el seminario de la Pinacoteca por Lisa Roberts y por Lucía González, pues trataron cuestiones pertinentes a la discusión del papel social de los museos con relación a su función educativa.

Lucía González, que entonces era directora del **Museo Casa de la Memoria**, en Medellín, desarrolló un proyecto museológico muy innovador y socialmente comprometido que trataba del conflicto armado vivido en Colombia.

En su conferencia “El museo como dispositivo pedagógico para la construcción de convivencias” comienza afirmando que el reto de la humanidad es la convivencia. Prosigue proponiendo “ocupar el arte como herramienta crítica de la

cultura”, entendiendo las obras de arte como claves para la reflexión crítica sobre el mundo en el que vivimos y sobre el ser humano de modo general. Tal y como afirma:

Ya no se trata de fijar unos cuadros, unos vídeos o unas performances, sino de proponer un entramado de oportunidades de lectura que puedan conmover al otro, es decir, moverlo de su lugar, de sus certezas, y abrirle el mundo. Provocarle una inestabilidad para que haya movimiento, es decir, para que la experiencia en el espacio museal sea transformadora [...].

Por eso la misión formativa es inherente al museo. Pero lo ha de ser de un modo subversivo. Es decir, no para enseñar sino para de allí aprender a leer lo que hay bajo el verso, debajo del texto, de lo que en la vida nos aparece como textual o como verdad.

Es decir, que lo que nos debería enseñar el museo es, sobre todo, el ejercicio de la duda, especialmente de las verdades preestablecidas.

Por su parte, Lisa Roberts es autora de un influyente libro para la educación en museos titulado *From knowledge to narrative: educators and the changing museum* (*Del conocimiento a la narrativa: educadores y el museo en transformación*, 1997). Trata, como ella misma afirma, de un cambio radical en el modo como definimos el “conocimiento” dentro de los museos: antes se refería a hechos objetivos y verificables, y ahora indica significados contruidos socialmente, discutiendo la función de los educadores de museo en ese cambio de paradigma. Su tarea –y en este caso, también la nuestra– sería entonces que actuemos como negociadores de sentidos y no como propagadores de certezas.

En su conferencia “Del conocimiento a la narrativa y a la... ¡acción! Construyendo narrativas en los museos de hoy”, dice:

Si el “conocimiento” es una narrativa contruida, podríamos entonces entender que los objetos en los museos poseen múltiples significados, dependiendo del contexto en el que se ven y son definidos –así como interpretados y exhibidos– [...].

Más que nunca nuestro mundo necesita a personas e instituciones dotadas de habilidades interpretativas, capaces de reducir las diferencias y facilitar el entendimiento. Los museos poseen el perfil perfecto para desempeñar ese papel. Al ofrecer una plataforma para la interpretación, conectándonos y sirviendo de auxilio para el entendimiento mutuo, los museos se convirtieron en un gran foro de negociación de significados.

En la época actual, se trata de una acción social con gran significado y de la más alta relevancia.⁴

Hay una cuestión que me parece fundamental apuntar aquí. Aunque la relación entre la educación en museos y el ejercicio de su función social sea hasta cierto punto evidente, surge un riesgo inherente a esta relación y al que debemos estar siempre atentos: el de que las áreas de educación de los museos asuman por sí mismas la responsabilidad institucional de responder a las demandas sociales. Esta es una tarea que muchas veces nos atribuyen las otras áreas o incluso la misma dirección de los museos y, en otras ocasiones, somos nosotros mismos quienes nos la atribuimos, cometiendo el equívoco de eximir a los demás equipos –y a veces a la institución como un todo– de ese compromiso con sus públicos existentes o potenciales.

La educación en la Pinacoteca de São Paulo

Algunos ejemplos de cómo repensamos el museo y su papel social a través de nuestra práctica educativa en la Pinacoteca de São Paulo, no sin antes dar alguna información sobre la Pinacoteca y su contexto.

Se trata del museo de arte más antiguo de São Paulo, fue fundado en 1905. Es una institución pública, pertenece al Gobierno del Estado de São Paulo, pero su gestión es privada. En la actualidad, el museo posee cerca de 10.000 obras de arte, principalmente brasileñas, desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Exhibe exposiciones de larga duración de sus fondos y cerca de veinte muestras temporales anuales de artistas brasileños o extranjeros.

La Pinacoteca está ubicada en el centro de la ciudad de São Paulo, en un barrio con buenas infraestructuras y equipamientos públicos y privados. Se ubica dentro de un parque público, en una zona con vecinos de bajos ingresos pero también importantes áreas comerciales. Forma parte de un polo cultural en el que se integran otros cuatro museos y una sala de conciertos.

En la actualidad posee dos edificios. El más antiguo acoge las

⁴ <http://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/B-Lisa-Roberts.pdf>. P. 1 y 7. Acceso en 03 de febrero del 2016.

exposiciones de larga duración de los fondos del museo, además de exposiciones temporales. El más moderno, Estación Pinacoteca, recibe exposiciones de arte temporales y también el Memorial de la Resistencia de São Paulo, una institución dedicada a la memoria de las dictaduras de Brasil, ya que el edificio funcionó como prisión política durante más de cuarenta años.

El Área de Educación de la Pinacoteca está dirigida desde 2002 por la educadora Milene Chiovatto. En la actualidad es también presidenta del CECA (Comité de Educación y Acción Cultural) del ICOM (Consejo Internacional de Museos).

Una idea que estructura nuestro trabajo es la segmentación de públicos. Bajo ese criterio, tenemos dos grandes áreas de actuación establecidas en función de sus públicos objetivos.

La primera es la de los Programas de Atención al Público Escolar y General, con programas volcados a públicos de visitantes autónomos y que desarrolla acciones principalmente con colegios (profesores y alumnos), así como a grupos familiares y visitantes espontáneos.

La segunda, de la cual soy responsable, es la de los Programas Educativos Inclusivos, dedicados a públicos no tradicionalmente visitantes y para los cuales tenemos que desarrollar acciones más proactivas de acercamiento. En este caso, son programas que actúan con personas con discapacidades, en situación de vulnerabilidad social y mayores de edad. También trabajamos con formación continuada de los propios empleados del museo.

Antes de continuar con la presentación de algunos ejemplos de nuestro trabajo, quiero compartir un concepto que estructura y justifica nuestra propuesta de segmentación de públicos a través de distintos programas. Es el concepto de equidad. Lo defino siguiendo la fórmula de un grupo de investigadores de educación de una ONG de São Paulo:

El principio de la equidad es tratar de manera distinta a quienes no están en condiciones de igualdad, exactamente para que se construyan relaciones justas. En sociedades con un largo pasado de esclavitud como la brasileña, la sociedad asume un papel decisivo en la promoción de la equidad y en la reducción de las desigualdades. Personas en desventaja económica necesitan más recursos públicos que las económicamente favorecidas para poder garantizarles los mismos derechos, ya que estuvieron excluidas del acceso a bienes y servicios públicos. Así como no toda igualdad es justa cuando no considera las diferencias, no toda des-

*igualdad es injusta cuando tiene por objetivo reducir la inequidad. Un tratamiento desigual es justo cuando beneficia a los más vulnerables.*⁵

Si tuviésemos que sintetizar esto de forma esquemática, diríamos que los individuos son diferentes y por ello sus necesidades son distintas, pero sus derechos son iguales. Desarrollamos nuestro trabajo también desde esa perspectiva de equiparación de oportunidades y derechos.

Entre los Programas de Atención al Público Escolar y General tenemos las visitas educativas a alumnos y al público en general, y los programas de formación para profesores. Realizamos encuentros formativos para educadores con el fin de promover su autonomía y el uso cualificado del museo –además del hábito de la visita cultural- sin dejar de publicar materiales de apoyo a la práctica pedagógica para su uso en clase que distribuimos gratuitamente a los profesores.

Desde 2014 desarrollamos *Pinafamilia*, un proyecto destinado a estimular la interacción familiar y mejorar su convivencia en el espacio del museo y en el contacto con las obras de arte. El proyecto realiza visitas educativas, juegos y actividades lúdicas, materiales impresos que estimulan la visita autónoma de las familias a la exposición de los fondos y un espectáculo de baile-teatro especialmente desarrollado para esta iniciativa y que intenta dialogar con aspectos del lenguaje visual de las obras de arte.

Para el público espontáneo, el que no necesariamente desea una visita con la compañía de un educador, tenemos los *Dispositivos para la Autonomía de la Visita*, que son recursos educativos no presenciales y que tratan que el museo sea cada vez más autónomo en sus procesos educativos. Para ello, desarrollamos materiales impresos que funcionan como guías de autovisita, además de juegos disponibles para préstamo y uso autónomo en las exposiciones.

Además, tenemos espacios para la interacción y participación del público presente en el propio circuito de la exposición de los fondos, como una Sala de Interpretación, que profundiza aspectos de la educación patrimonial y de la educación en arte, además del proyecto *Arte en Diálogo*, uno de los focos de mi presentación para *Repensar los museos*.

⁵ CENPEC/Equipo Educación y Comunidad. “La infancia y adolescencia en Brasil: la diversidad como medio de promover la equidad”. En *Evaluación: construyendo parámetros de las acciones socioeducativas*. Maria do Carmo Brandt de Carvalho (coord.). São Paulo, CENPEC, 2005, p. 21.



Familias participan en las actividades lúdicas y educativas de *Pinafamlia*. Fotografía de Christina Rufatto



Espectáculo de baile-teatro *Com posição*. Fotografía de Claudio Roberto

Entrando en el ámbito de los **Programas Educativos Inclusivos**, tenemos el Programa Educativo para Públicos Especiales, que actúa con personas con discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales y también con personas con trastornos mentales. El programa realiza visitas educativas a los grupos mediante el uso de recursos educativos multisensoriales que hacen posible la apreciación de las obras de arte por medio de otros sentidos, además de la vista. En su equipo cuenta con una educadora sorda que realiza las visitas en Libras (Lengua Brasileña de Signos) a los grupos de sordos. El programa también ofrece un curso de formación para profesionales que trabajan con los grupos con discapacidad y trastorno mental para el uso cualificado del museo y de las artes visuales en sus prácticas; además de acciones extramuros con grupos de personas con discapacidad física e intelectual, hemos editado algunas publicaciones adaptadas en doble lectura –con letras ampliadas y Braille, además de audio-CD.

Ese mismo programa ha desarrollado una **Galería Táctil de Esculturas Brasileñas**, con doce esculturas en metal originales de los fondos de la Pinacoteca disponibles al toque orientado mediante una audioguía especialmente creada para este fin.

El **Programa de Inclusión Sociocultural** desarrolla acciones educativas continuadas con grupos de personas en situación de vulnerabilidad social, muchas de ellas del entorno del propio museo, como adultos en situación de calle, habitantes de viviendas precarias y drogodependientes en tratamiento, entre otros. Este programa actúa exclusivamente en colabora-



Visitante con deficiencia visual
en la Galería Táctil de Esculturas
Brasileñas

ción con otras organizaciones sociales, como ONG y servicios de asistencia social. El programa también desarrolla desde 2005 un curso de formación para educadores sociales con el objetivo de que articulen sus prácticas con las potencialidades socioeducativas de la Pinacoteca.⁶ Además, desde hace nueve años desarrolla una acción extramuros con dos grupos de adultos en situación de calle del entorno del museo, proyecto que detallaré más adelante.

También contamos con el **Programa Mi Museo**, que trabaja con grupos de mayores de edad, es decir, con personas de 60 años o más, mediante visitas con enfoques específicos para responder a las necesidades de esa franja de edad. En el programa incluimos un curso de formación para educadores y otros profesionales que trabajan con personas mayores y una acción extramuros en colaboración con un servicio de salud para ese público.

Y por último, tenemos el **Programa Conciencia Funcional**, que desarrolla acciones de formación continuada de los propios empleados de la Pinacoteca, en particular de los equipos de recepción y atención al público y prestadores de servicio, como profesionales de seguridad y limpieza, es decir, personas sin una formación técnica en las áreas específicas del museo como patrimonio, arte y cultura. Este programa prepara y practica módulos formativos que abordan asuntos específicos del museo y de sus actividades, y otros elaborados según la demanda de los propios equipos -como los más recientes, de conciencia corporal- que surgen a raíz de una solicitud de los equipos que trabajan de pie muchas horas al día en las salas de exposición.

El programa también produce material informativo y visitas a todas las exposiciones temporales de la Pinacoteca para esos equipos. Todas las actividades se llevan a cabo durante la jornada laboral de los empleados. Desarrolla también algunas actividades de participación voluntaria como talleres de experimentación plástica y actividades anuales para los padres e hijos de los empleados para que se acerquen al ambiente de trabajo de sus familiares.

⁶ En 2016 realizamos un estudio para evaluar los once años de este curso por el que habían pasado ya 305 educadoras sociales. Como resultado del estudio, publicamos el libro *Entre a ação cultural e a social: museu e educadores em formação*. Gabriela Aídar, Milene Chiovatto y Danielle Rodrigues Amaro (eds.) São Paulo, Pinacoteca de São Paulo, 2016.



Taller de conciencia corporal con el grupo de recepcionistas de la Pinacoteca. Fotografía de Christina Rufatto

Repensar y transformar

Retomando el título de mi presentación, paso ahora a compartir de qué manera nuestras prácticas pueden conseguir que repensemos los museos planteando una cuestión orientadora: ¿cómo las acciones educativas pueden ampliar los límites institucionales?

De nuevo, más que ofrecer respuestas concluyentes, apunto dos ejemplos de nuestra experiencia en la Pinacoteca a partir de los que podemos reflexionar: la Acción Educativa Extramuros del Programa de Inclusión Sociocultural y el proyecto *Arte en Diálogo* para el público espontáneo.

El **Programa de Inclusión Sociocultural** pasó a desarrollar a partir de 2008 acciones educativas sistemáticas externas con dos grupos de adultos en situación de calle que además son usuarios de instituciones de asistencia social cercanas al museo.⁷ Las actividades las lleva a cabo el artista y educador Augusto Sampaio, junto con el equipo del programa.

En ese proyecto optamos por promover talleres de creación plástica, con especial énfasis en técnicas gráficas y xilografía, por dos motivos principales: nuestra experiencia previa con esos grupos nos indicaba que había pocas oportunidades de

⁷ Actualmente trabajamos en colaboración con la Casa de Oração do Povo da Rua y el Centro de Acolhida Especial para Idosos Sítio das Alamedas – CROPH/SMADS.



Visita a una exposición temporal en la Pinacoteca



Visita a una exposición temporal en la Pinacoteca

proyectos de educación en artes para ellos –ya que no eran vistos como prioritarios por su perfil y por sus necesidades consideradas más urgentes; pero también porque sabíamos que muchos de ellos eran inmigrantes de regiones del país en las cuales había una tradición de xilografía–. Fue así como intentamos relacionarnos con sus repertorios culturales. Por lo demás, en xilografía se utilizan materiales y herramientas más habituales y comunes, sobre todo para personas que hayan trabajado antes en construcción o carpintería, por ejemplo.

Así pues, el proyecto desarrolla las siguientes acciones: talleres de producción plástica semanales, con énfasis en las técnicas gráficas y en xilografía; talleres esporádicos de creación textual poética; y visitas educativas regulares a las exposicio-

nes de la Pinacoteca, que pueden ser de grabado o no, pero que deben relacionarse con lo que el grupo esté trabajando en el momento, tanto en términos temáticos como técnicos.

Como este es uno de nuestros proyectos más antiguos –tiene nueve años–, ya contamos con una serie de resultados y evoluciones, tanto materiales como de carácter más personal. Entre los desarrollos materiales, hemos realizado algunas exposiciones educativas, tanto en la Pinacoteca como itinerantes.

La primera de ellas se montó en 2009 en la Pinacoteca, y la titulamos *Convivencia*. En ella mostramos el recorrido realizado con los participantes durante el primer año del proyecto y algunos de sus trabajos. En esa exposición disfrutamos de la experiencia, muy enriquecedora, de realizar visitas educativas a otros grupos, y contamos con la participación de los autores de los trabajos.



Exposición Convivência en la Pinacoteca (2009)



El señor Moisés presenta su serigrafía a una visitante del museo



Exposición de xilografados en grandes formatos en las ventanas de la fachada lateral de la Pinacoteca (2011). Fotografía de Isabella Matheus

En 2011 realizamos otra exposición con xilografados en grandes formatos aplicados a paneles que recubrieron las ventanas de la fachada lateral del edificio de la Pinacoteca que da a un parque bastante visitado por grupos en situación de vulnerabilidad del centro de la ciudad. Esa exposición se mantuvo durante más de un año y sirvió también para cuestionar lo que está dentro y fuera del museo.

También llevamos a cabo exposiciones itinerantes con la producción del grupo y que pasaron por distintas ciudades del estado de São Paulo.

Entre otros desarrollos materiales, tenemos una serie de publicaciones con la producción de los participantes, desde álbumes con grabados originales encuadernados, como *Invento*, hasta una publicación de carácter más reflexivo y valorativo sobre el proceso.

También tenemos tres fanzines, llamados *Desenhadeiras*, y *Plural*, una publicación que reúne la producción textual poética realizada durante los primeros años del proyecto.

Lógicamente, aunque los resultados materiales y visuales de ese proyecto son impactantes, no los vemos como lo más importante. Sí nos parecen más relevantes los relacionados con los logros individuales de los participantes, como la mejora de su sociabilidad, de sus habilidades de comunicación y ex-

presión; el fortalecimiento de sus identidades; la creación y el fortalecimiento de vínculos y la mejora de su autopercepción y su autoafirmación.

Además, creemos que el contacto con el museo les proporciona una visibilidad y un reconocimiento social positivos, que son lo opuesto de lo que viven en su día a día, ya que son personas que sufren estigmas sociales. Por otra parte, este proyecto le permite a la Pinacoteca que grupos sociales bastante distintos de los que la visitan de forma espontánea –y con los cuales dialoga con más desenvoltura– participen en sus acciones y programación haciendo que el museo sea más permeable al incorporar una gama más amplia de personas que la visitan en una situación de igualdad. La Pinacoteca se convierte así en un espacio donde grupos sociales distintos tienen la oportunidad de encontrarse en las mismas condiciones. El museo deja de ser percibido por grupos de personas en situación de calle de su entorno como un símbolo de distinción social y pasa a ser visto como parte integrante de sus historias de vida.

Pasamos ahora a un ejemplo bastante distinto por lo que respecta al público objetivo y estrategias. Es el proyecto *Arte en Diálogo*, dirigido al público espontáneo del museo. Este proyecto forma parte de las estrategias educativas de la exposición de larga duración de obras del museo más reciente. De título *Arte en Brasil: una historia en la Pinacoteca de São Paulo*, la muestra fue concebida en cuatro años de trabajo intersectorial y se abrió al público en 2011.

La propuesta de la exposición trata de ofrecer una visión general de una posible historia del arte en Brasil. Está organizada de manera cronológica y presenta 300 años de producción artística en el país, con salas organizadas por conceptos clave. Hay obras producidas desde el período colonial hasta las primeras décadas del siglo xx (década de 1930). La exposición aborda, además, dos temas: la formación de un imaginario visual sobre Brasil –que contempla la afirmación de la identidad nacional y del arte brasileño– y la constitución de un sistema de arte en el país. Estos son asuntos que, a pesar de su importancia, son comprendidos más fácilmente por especialistas que por el público en general.

El proyecto *Arte en Diálogo* es una selección de obras diferenciadas incluidas en el propio espacio expositivo de esa muestra. Son obras modernas y contemporáneas que facilitan las comparaciones y relaciones con el resto de obras expuestas y los respectivos discursos curatoriales.

Esa inserción busca ampliar el vocabulario visual de la muestra y, al mismo tiempo, considera la posibilidad de identificación con el universo cultural de los visitantes y la de proponer discursos complementarios para incrementar el espectro temporal presente en la exposición, con el fin de acercar al público a un contexto distante y árido como el sistema de las artes en el siglo XIX.

Una pregunta que es común a todas las obras de *Arte en Diálogo* es: ¿qué aproxima y qué diferencia estas obras de las demás presentes en la sala? Ese enfoque conllevó la propuesta del arte-educador estadounidense Edmund Feldman, que propone lecturas comparativas de las obras de arte, de manera que sea posible percibir aspectos visuales propuestos de manera análoga o diferente en obras distintas para facilitar su comprensión.

Aquí vemos algunos ejemplos de esas inserciones presentes en seis de las once salas de esa exposición.

En la sala de los Géneros de la Pintura, un tema muy apreciado por el arte académico, se muestran bodegones y, frente a ellos, colocamos un bodegón abstracto, pintado en 1960, lo que plantea cuestiones de orden formal como: ¿qué podemos ver en esta pintura? ¿Qué formas podemos identificar? ¿Estas formas representan algún objeto? ¿Cuáles? ¿Hay alguna relación entre ellos?



Pedro Alexandrino, *Uvas y melocotones*, primer cuarto del siglo XIX. Fotografía de Isabella Matheus



Arcangelo Ianelli, *Bodegón*, 1960.
Fotografía de Pinacoteca do Estado de São Paulo



Sala los Géneros de la Pintura.
Fotografía de Isabella Matheus



León Ferrari, *Nosotros no sabíamos*, 1995.
Fotografía de Isabella Matheus



Benedito Calixto, *Proclamación de la República*, 1893.
Fotografía de Isabella Matheus

(...) en momentos de ruptura política y social como el que estamos viviendo en Brasil, las micropolíticas asumen mayor importancia, pues están en la base de nuestra posibilidad de reacción y espacio de resistencia.

En esa la misma sala, tenemos una sección de pinturas históricas, y frente a una pintura de 1893 que representa la proclamación de la República en Brasil, ubicamos una obra del artista argentino León Ferrari de 1995, que trata de la dictadura militar en su país, llamada *Nosotros no sabíamos*. Como pregunta presente en el texto, proponemos: ¿qué historia parece contarnos esta obra?

Lógicamente, sale a relucir una provocación, pues enfrentamos una imagen idealizada de la proclamación de la República, llevada a cabo por un grupo de militares, con otra con una fuerte crítica a los militares en otro momento y lugar.

Creemos, o esperamos, que con este proyecto hayamos podido compartir la autoridad interpretativa curatorial y establecer narrativas expositivas construidas en favor del público y de sus necesidades.

Para finalizar, me parece importante aclarar que los ejemplos que he compartido aquí son prácticas que nos permiten repensar y cuestionar el museo y sus procesos de representación, participación y autoridad, más que necesariamente transformarlo, aunque ambas situaciones sean interdependientes.

Como se puede percibir, nuestra acción educativa se inserta en la esfera de las micropolíticas, lo que, sin embargo, creemos que no la minimiza en absoluto. Todo lo contrario: en momentos de ruptura política y social como el que estamos viviendo en Brasil, las micropolíticas asumen mayor importancia, pues están en la base de nuestra posibilidad de reacción y espacio de resistencia.

Museos como mediadores entre diferentes colectivos y la sociedad

Marina Tsekou

Museo Nacional de Arte Contemporáneo
de Atenas (EMΣT)

Para repensar el papel de los museos dentro del contexto de la austeridad económica de estos momentos, de la crisis social y de una sociedad sujeta a cambios tan veloces como la contemporánea es necesario un análisis profundo de dos retos interrelacionados: I) la accesibilidad para todos, incluidos los grupos de personas más excluidas socialmente, y el compromiso con programas educativos pertinentes e innovadores que hagan oír las voces de estas últimas; y II) (r)establecer un vínculo estrecho con la sociedad (el público y las instituciones) mediante una demostración práctica de que los museos tienen un papel educativo y social de gran valor; así como una influencia positiva tanto en los individuos como en el conjunto de la sociedad.

Este artículo trata de cómo y hasta qué punto pueden resolverse estos dos desafíos. Se basa en casos prácticos tomados de la actividad del **Museo Nacional de Arte Contemporáneo de Atenas**, con la participación de distintos grupos sociales. Estos ejemplos resaltan la importancia de la colaboración y la sinergia a la hora de idear y llevar a la práctica programas museísticos con una incidencia social positiva.

Información preliminar sobre el Museo Nacional de Arte Contemporáneo (EMST) de Atenas

El Museo Nacional de Arte Contemporáneo de Atenas (EMST) es una institución cuya presencia en la capital griega es relativamente nueva, ya que abrió sus puertas en el año 2000. Tiene su sede permanente en una antigua fábrica de cerveza del centro de Atenas, la Fix, en la avenida Syngrou, que hubo que reconstruir para su uso como museo contemporáneo. Durante las reformas, concluidas en febrero de 2014, el EMST ocupó partes de otros edificios atenienses, como la Sala de Conciertos y el Conservatorio, y organizó exposiciones temporales y otros actos tanto en ellos como en la Facultad de Bellas Artes de la capital y en el espacio público.

Durante todos estos años, además, el EMST se ha ido dotando de una colección que a día de hoy sigue creciendo y abarca más de mil quinientas obras de artistas griegos y del resto del mundo (www.emst.gr).

Simultáneamente, el EMST ha mantenido una actividad muy destacada en el campo de las relaciones con los visitantes y el

fomento de la asistencia. Se ha dado prioridad a las actividades educativas, no solo para grupos escolares, niños, familias y adultos, sino también para públicos especiales. A día de hoy, consciente de su responsabilidad y su papel social, el EMST tiene en su haber toda una serie de programas y de actividades destinados a grupos socialmente vulnerables.

En mayo de 2015, tras quince años de existencia nómada, el EMST trasladó sus oficinas y sus dotaciones al edificio remodelado, donde en octubre de 2016 se inauguró la primera exposición temporal, primer paso de una nueva fase en sus actividades.

Al otro lado de los muros

«Los museos no son islas en el espacio; deben ser analizados en el contexto de la vida que discurre al otro lado de sus muros»¹.

Esta idea sigue sonando tan oportuna como cuando la formuló Alma Wittlin en 1970. En el contexto de la sociedad contemporánea, que cambia a gran velocidad y es cada vez más diversa y multicultural, la necesidad del cambio y de la adaptación reviste una especial importancia para los museos. A las instituciones artísticas se les pide que se replanteen su papel social y sus responsabilidades². En el mundo de hoy en día son cada vez más numerosos los museos y galerías de arte que adoptan medidas para fomentar la inclusión social, y se han efectuado muchos estudios sobre cómo convertir el museo en un entorno interactivo y con poder de atracción que satisfaga los intereses y necesidades de grupos culturales y sociales muy diversos³.

Por otra parte, la austeridad económica y la crisis social de los últimos años nos urgen a que nos replanteemos el papel de los museos dentro de la sociedad, y a que restablezcamos una relación más estrecha e inclusiva con el público⁴, a menos que estemos conformes con que se considere a los museos como

¹ Alma S. Wittlin, *Museums: In Search of a Usable Future*, The MIT Press, Cambridge (Massachusetts), 1970.

² C. Lang, «The Public Access Debate», en C. Lang, C., J. Reeve y V. Woolard (eds.), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Farnham (Surrey), Ashgate, 2006, pp. 29-40.

³ K. Gibbs, M. Sani y J. Thompson (eds.), *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, 2007, <http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/1/libri/pdf/Lifelong-LearninginMuseums.pdf> (último acceso 12/3/2017).

⁴ J. Dodd y R. Sandell, *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*, Leicester, RCMG, 2001.

un lujo creado por y para la élite⁵. Pero ¿cómo puede convertirse un museo en un entorno interactivo y con poder de atracción para gente de diversas extracciones culturales y sociales?

En esta época difícil para la economía griega, y para las personas que viven en Grecia, el Museo Nacional de Arte Contemporáneo responde a los retos mencionados más arriba adoptando medidas contra la exclusión social⁶ y preocupándose por el bienestar de las personas. Los casos prácticos descritos a continuación permitirán ver cómo y en qué grado es posible conseguir un impacto social a través de actividades museísticas relevantes.

En 2009, el EMST puso en marcha un programa llamado «EMST sin fronteras», cuya finalidad era incluir en las actividades del museo a «públicos no tradicionales» y cubrir un amplio espectro de necesidades, intereses y deseos. En el marco de este programa se establecieron colaboraciones con asociaciones sin ánimo de lucro, ONG, colectivos y otras organizaciones y grupos sociales o educativos como los Centros de Rehabilitación Contra el Abuso de las Drogas, la Asociación para la Enfermedad de Alzheimer y otros Trastornos Relacionados de Atenas, grupos de migrantes y de refugiados, el Departamento de Apoyo Académico y Accesibilidad para Estudiantes con Discapacidades de la facultad de Bellas Artes de Atenas, escuelas de segunda oportunidad en instituciones penitenciarias, etc. Los proyectos enmarcados en «EMST sin fronteras» van desde visitas guiadas y programas pedagógicos hasta encuentros con artistas y talleres prácticos y conferencias en torno a las exposiciones del museo, pasando por exposiciones especiales, con motivo, por ejemplo, de conmemoraciones internacionales como el Día Internacional Contra el Uso Indebido de las Drogas. Todas las actividades están pensadas para ajustarse a las necesidades, capacidades, intereses y deseos de cada grupo, y como es natural son gratuitas⁷.

En la preparación de estos proyectos es básico que haya una estrecha colaboración entre el museo y la otra parte. Colaborar significa «[...] interactuar para crear una visión común que ninguno de los implicados tenía previamente y a la que no podría haber

⁵ F. Mclean, *Marketing the Museum, Heritage: Care-Preservation-Management*, Routledge, Londres y Nueva York, 2012, p. 24.

⁶ Sobre los orígenes del término y sus diversos enfoques, véase D. Byrne, *Social exclusion*, Maidenhead, Open University Press, (Inglaterra) y Nueva York, 2005.

⁷ Marina Tsekou, «National Museum of Contemporary Art (EMST) Without Borders», en Emma Nadi (ed.), *Best Practice I. A Tool to Improve Museum Education Internationally*, Roma, ICOM CECA, 2012, pp. 233-244.



«EMST sin fronteras»

llegado por sí solo» (Schrage, 1990, p. 140)⁸. En líneas generales, los museos tienen experiencia en planificar buenos programas pedagógicos, pero es la otra parte la que conoce a cada grupo en concreto, con sus necesidades, especificidades, intereses y capacidades, y estos últimos deben ser tomados muy seriamente en consideración por el museo para idear un programa que se ajuste a ellos y que tenga sentido. Por eso es de vital importancia que ambas partes se escuchen y trabajen juntas durante todas las etapas de las actividades. La preparación, la planificación y la puesta en práctica deben realizarse de manera conjunta.

Hay otros dos principios, de importancia para el anterior, que conviene que tengamos en cuenta al elaborar un programa museístico en colaboración. Son los siguientes:

- Escuchar muy atentamente las voces de los participantes, sus historias personales y lo que puedan querer comunicar y compartir con los demás;
- Hacer que se oigan sus voces, convirtiéndolos realmente en parte activa de las actividades, no solo en participantes que siguen el programa que les hemos diseñado previamente. Un museo participativo es un museo que ofrece espacio y oportunidades a grupos minoritarios, marginalizados o no privilegiados para

⁸ M. Schrage, *Shared Minds: The New Technologies of Collaboration*, Random House, Nueva York, 1990.

que creen, decidan, comuniquen, sientan y estén realmente conectados con el resto de la sociedad⁹.

Vamos a analizar el proyecto conjunto entre el EMST y el Grupo de Fotografía de la Unidad de Drogodependencia «18 Ano», de titularidad estatal, y a presentar como un ejemplo de buena colaboración la exposición *Interacciones*, fruto de cinco años de trabajo en común.

Trabajar en colaboración con una Unidad de Drogodependencia

Cada año, desde 2009, diseñamos junto con los psicólogos del Grupo de Fotografía «18 Ano» una serie de actividades para los miembros del grupo cuya finalidad es enriquecer por vías alternativas la labor terapéutica del Centro de Rehabilitación y reforzar el papel del arte tanto en la fase de tratamiento como en la de reinserción social. Dado que la Unidad «18 Ano» sigue un método terapéutico de sustitución sin fármacos basado principalmente en la psicoterapia y el arte (Matsa, 2006)¹⁰, el EMST respalda y mejora la implementación del arte en el tratamiento y la reintegración social. El Grupo de Fotografía visita con frecuencia las exposiciones del EMST, conoce a artistas o participa en visitas-debate guiadas durante las que se profundiza en diversos aspectos del arte contemporáneo. De este modo, los participantes, cuya procedencia y formación suelen ser muy diversas, tienen la oportunidad de intercambiar ideas e incorporar nuevos temas, técnicas y modalidades expresivas a su propia producción artística. En el taller trabajan sobre un tema específico de su elección, a la vez que amplían sus conocimientos fotográficos. Cada año, con motivo del Día Internacional contra el Uso Indebido de las Drogas, el EMST da a conocer el proyecto fotográfico resultante en una exposición especial.

En resumidas cuentas, la idea básica de este proyecto anual que acabamos de esbozar con brevedad es incorporar el arte de manera creativa como un método complementario de cura

⁹ Véase la distinción de Freire entre *integración* y *adaptación*: «La persona integrada es persona en tanto que sujeto. En cambio la persona adaptativa es persona en tanto que objeto. [...] como deberían participar los hombres en esta época es creando, recreando y decidiendo». (P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, Londres y Nueva York, 1974/2005, p. 4). Véase también N. Simon, *The Participatory Museum*, Santa Cruz (California), Museum, 2010.

¹⁰ K. Matsa, Η περίπτωση Ευρυδίκη. Κλινική της τοξικομανίας, Atenas, Ekdoseis Agra, 2006, y K. Matsa, Ψυχοθεραπεία και τέχνη στην απεξάρτηση. Το «παράδειγμα» του 18 Ανω, Atenas, Ekdoseis Agra, 2006. [Ver nota en la bibliografía]

y rehabilitación. Su principal objetivo es romper las barreras de la exclusión social, amén de eliminar prejuicios fomentando la conciencia pública sobre un problema tan fundamental como es el de la drogadicción en un país sumido en una crisis económica y social. Un hecho de especial importancia es que a los participantes se les da un espacio propio y un papel activo dentro del museo.

En 2014, el EMST organizó y presentó una exposición retrospectiva en homenaje al Grupo de Fotografía y a nuestros cinco años de colaboración. Se componía de una selección de cinco proyectos de fotografía y video, retratos y autorretratos que habían sido presentados en el EMST en el transcurso de los cinco años anteriores. El título de esta exposición, *Interacciones*, tomaba como origen (y llevaba implícita) la manera de colaborar entre ambas partes, el proceso de creación de los proyectos artísticos y el impacto positivo que pretendíamos que tuviera la exposición sobre la sociedad. Todos los proyectos presentados giraban en torno a cuestiones de identidad y representación del yo en distintos entornos sociales y físicos, como la familia, el espacio personal y la ciudad. Esta vez, la exposición no se inauguró el Día Internacional contra el Uso Indebido de las Drogas, y tuvo como comisario a un conservador del museo (no solo el responsable de educación, como en los años anteriores), una señal de que el EMST reconoce estos proyectos como auténticas obras de arte.

Los proyectos de fotografía y video revelan por sí solos lo que hemos conseguido a través de esta larga colaboración, y confirman la idea de que la verdadera colaboración «concibe una nueva visión para una manera nueva de hacer las cosas. Comporta, inevitable y fundamentalmente, un cambio. La colaboración es transformativa» (K. Soehner, 2005, p. 7)¹¹. A continuación describiremos brevemente las cinco obras presentadas en *Interacciones*, y de este modo quedará de manifiesto cómo han cambiado la actitud y la «mirada» de los participantes a lo largo de estos años de participación activa en actividades museísticas.

El video titulado *4" Portraits* [Retratos 4"], de 2009, fue la primera obra creada en el marco de la colaboración entre el EMST y el Grupo de Fotografía «18 Ano». Se trata de una serie de retratos

¹¹ K. Soehner, «Out of the Ring and into the Future: the Power of Collaboration», artículo presentado en el 2005 RLG Members Forum: «Libraries, Archives and Museums-Three Ring Circus, One Big Show?», 14 de julio de 2005. Disponible online: <http://worldcat.org/arcviewer/1/OCC/2007/08/08/0000070504/viewer/file1201.doc> (último acceso 1/4/2017).

en video de 4' minutos de los miembros del grupo. Descoloridos y recortados para dejar fuera de la imagen cualquier elemento narrativo y descriptivo, estos retratos dirigen la atención del espectador hacia el rostro y los ojos. A través del movimiento que se recoge en la corta duración del video, la mirada cobra vida al fijarse en los ojos del espectador. La relación dinámica que se forma entre quien mira y quien es mirado intensifica la expresividad de cada retrato, revelando la personalidad y el temperamento intransferibles de cada retratado.

True Story [Historia real], de 2010, es un pase de diapositivas digital en el que se alternan fotos del pasado e imágenes de la vida actual de los miembros del grupo. Los instantes en familia, los seres queridos, el hogar y sus rincones íntimos, la propia persona en toda la espontaneidad de sus momentos de niñez, se juxtaponen a imágenes actuales, como investigación sobre el proceso de la formación del yo. Más allá de lo que tiene de autorrepresentación, *True Story* desencadena un proceso autorretrospectivo similar en el espectador.

Realistic Realities [Realidades realistas], de 2011, se compone de una serie de autorretratos fotográficos grabados en video cuya duración se extiende desde justo antes de que el retratado ingrese en el plano hasta el momento en que se va. Mediante la combinación del retrato fotográfico y el soporte del video se revelan elementos del proceso de representación del yo, como la elección del fondo, la adopción de una postura y la mirada. El título del proyecto, *Realistic Realities*, hace hincapié en que cada video presenta una historia real, la «realidad» de cada fotógrafo, que acto seguido es compartida con el espectador al expresarse a través del arte. La escena, documentada por cada uno de los miembros del grupo, guarda una estrecha relación con su vida personal, sus recuerdos, sus emociones y sus experiencias. En agudo contraste con la rapidez con la que consumimos actualmente imágenes alternas a través de la televisión, el cine e internet, las imágenes que prolongan un momento en el tiempo invitan al espectador a contemplar, a descodificar la narración y a establecer sus propias asociaciones¹².

Si los proyectos anteriores se crearon a través de un proceso introspectivo, en el proyecto de video colectivo *Inflow* [Afluencia], de 2012, el grupo dirige su mirada a la ciudad, sus habitantes y la vida urbana. Para *Inflow*, cada miembro del grupo eligió y filmó una escena, sin protagonistas ni guion.

¹² El proyecto videográfico *Realistic Realities*, de 2011, se puede ver en Vimeo en el siguiente enlace: <http://vimeo.com/43031250>.

Una vez realizados los vídeos, con técnicas y ritmos diferentes, se montaron en uno solo que plasma el ritmo de la ciudad y la vida cotidiana a través del objetivo de los miembros del grupo¹³.

El proyecto más reciente, titulado *Wall* [Pared], de 2013, consiste en un pase de diapositivas digital en el que los miembros del grupo se presentan a sí mismos realizando una serie de acciones coreografiadas en el atrio del EMST. Recogidas mediante instantáneas *rápidas y sucesivas*, estas acciones son reproducidas a una velocidad que parece corresponder al tiempo real, y el resultado de este método es una secuencia de imágenes que se sitúa al margen del sentido común y de las leyes de la física. Fotografiar sobre un fondo neutro las interpretaciones breves y a menudo cómicas de los miembros del grupo revela la dinámica de este último. La intensa fisicidad y el movimiento constante de los protagonistas reflejan su necesidad de establecer su posición dentro del grupo, de determinar su relación con el «otro», y en última instancia con la sociedad, de una manera directa, humorística y equitativa. Al elegir como trasfondo y plataforma para sus acciones el espacio del museo, que conocen todos bien, revelan el impacto y el valor de la cooperación e interacción entre el EMST y el Grupo de Fotografía.

Todas las obras fueron creadas a través de un intenso proceso vivencial. La interacción creativa entre los miembros del grupo, y entre el grupo y el museo, hizo aflorar imágenes confesionales y reveladoras que subyacen bajo la representación estereotipada de los excluidos y estigmatizados socialmente, pero lo más importante es que salió a relucir un cambio en la mirada de los fotógrafos a lo largo de un período de cinco años: el paso de una mirada volcada hacia dentro a otra más extrovertida que se centra en la relación de esos fotógrafos con el entorno urbano y social en el que viven, y con el que interactúan. Este cambio lleva implícita la integración social que es de esperar que se haya conseguido¹⁴.

Después de muchas horas de trabajo en común, lo que hasta entonces había sido una actividad solitaria (la fotografía) se

¹³ El proyecto *Inflow*, de 2012, también puede verse en Vimeo en el siguiente enlace: <https://vimeo.com/45572888>.

¹⁴ La importancia de desarrollar una estrategia de inclusión social a largo plazo para extender los derechos culturales a grupos y comunidades actualmente excluidos ha sido subrayada en K. Gibbs, M. Sani y J. Thompson (eds.), *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, 2007, p. 85. <http://online.ibr.regione.emilia-romagna.it/1/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf> (último acceso 12/3/2017).

**La interacción creativa (...) hizo
aflorar imágenes confesionales
y reveladoras que subyacen bajo
la representación estereotipada
de los excluidos y estigmatizados
socialmente**



Inflow, 2012 (video still)



Wall, 2013 (video still)

convirtió para los miembros del grupo en algo colectivo, y de este modo establecieron vínculos y relaciones más profundas basadas en la colectividad, el trabajo en equipo, el respeto, la reciprocidad y la aceptación. En lo que se refiere a la exposición, aunque al principio les pusiera nerviosos la idea de exponerse al público, al final se sintieron satisfechos por haber terminado el proyecto y comunicarse con los espectadores. Involucrarse en el arte, y con el público, les hizo descubrir la sensación de ser creativos, confiar más en sí mismos y sentirse preparados para reinsertarse en la sociedad.

Por otro lado, la exposición estaba pensada para implicar emocionalmente al espectador a través de los relatos personales de los fotógrafos, despertarle sentimientos, ideas, recuerdos y experiencias de los que no era consciente, y llevarlo, a través de este proceso, a replantearse una serie de prejuicios habituales. Me acuerdo de la inauguración de *Interacciones*: nos llevamos la agradable sorpresa de que viniera mucha gente, y aunque en las inauguraciones se acostumbra a hablar mucho, el público se aglomeraba frente a las pantallas para ver uno tras otro los proyectos, con un gran interés. Esto, en mi opinión, se consiguió porque eran obras confesionales y reveladoras, que cuentan abiertamente historias muy personales y al mismo tiempo van más allá de las representaciones estereotípicas. Fue esto lo que desencadenó los vínculos y las asociaciones de los espectadores. Por si fuera poco, durante los siguientes días la exposición recibió muchas visitas, lo cual nos anima y nos da la esperanza de que todo el programa tenga una incidencia de peso dentro de la sociedad.

El ejemplo que hemos descrito es revelador del potencial que tienen los museos para establecer colaboraciones y relaciones significativas entre grupos minoritarios y el resto de la sociedad, así como para erigirse en agentes de un cambio social positivo de mayor alcance. Teniendo en cuenta que durante todos estos años el público ha seguido los eventos del EMST enmarcados dentro del programa «EMST sin fronteras», que hemos sido informados de que los grupos con los que colaboramos persisten en sus esfuerzos por conquistar una vida social creativa y plena, y que somos conscientes de que también hay otras instituciones culturales y educativas dispuestas a participar en este esfuerzo, tenemos motivaciones de sobra para no perder la fe y seguir aplicando y ampliando estos programas con connotaciones educativas, culturales y sociales que promueven los derechos humanos, el respeto y la igualdad, y que potencian un nuevo papel de los museos dentro de la sociedad.

Con una Escuela de Segunda Oportunidad de una institución penitenciaria

Otro ejemplo del que me gustaría hablar es el programa educativo que puso en marcha el EMST en colaboración con la Escuela de Segunda Oportunidad de la institución penitenciaria de Korydallos. Para este programa, titulado «Remitente: Escuela de Segunda Oportunidad de Korydallos», colaboramos con dos artistas, Alexandros Georgiou y Jennifer Nelson, así como con el director de la escuela y dos de sus profesores.

En comparación con el proyecto descrito anteriormente, este es más breve, ya que duró únicamente unos dos meses. Como es nuestra costumbre, sacamos provecho de las colecciones del museo y basamos una parte importante del programa en analizar, debatir y poner en común las ideas y experiencias que evocaba una selección de obras de arte. Por consiguiente, fuimos a la escuela para presentar diversas obras con contenido social e intercultural, buscando suscitar una conversación creativa y confesional con el grupo. El siguiente paso fue presentar a los alumnos al artista Alexandros Georgiou, que les habló de su principal fuente de inspiración: viajar y conocer culturas diferentes. Georgiou explicó lo que hace, y cómo convierte en obras de arte las impresiones y los sentimientos que obtiene a partir de imágenes sencillas y cotidianas de los países que visita, postales que manda a sus amigos. Luego animó a los alumnos a seguir su ejemplo y a acercarse a su entorno y a su vida cotidiana de una forma distinta, creativa.

A continuación, la artista Jennifer Nelson analizó su activismo artístico a través de una selección de obras de arte, y debatió con el grupo modos alternativos de ver la realidad externa y el mundo interior. Adoptando como tema el aula, los alumnos plasmaron sus visiones e interpretaciones personales en una serie de bocetos, a los que siguieron dos acciones: en primer lugar, los alumnos que ya conocían la obra de Alexandros Georgiou empezaron a crear sus propias postales para transmitir imágenes, experiencias, sufrimientos y sueños al mundo exterior. Durante la segunda acción, Jennifer Nelson documentó confesiones orales con el objetivo de crear una instalación sonora a partir de las voces de los reclusos. En la última reunión, los alumnos acabaron sus postales y sus grabaciones, y se enseñaron mutuamente su trabajo.



Second Chance School within Korydallos correlation facility,
Facing Korydallos workshop

El destinatario era el EMST, que en cumplimiento de lo prometido tomó a su cargo la publicación de las postales y la transmisión al público de los mensajes de los alumnos a través de las redes sociales del museo. Por otra parte, Jennifer Nelson usó las grabaciones de las confesiones orales de los alumnos para crear una instalación sonora en que sus voces pronunciaban tres frases seleccionadas: «Yo también existo», «te echo de menos» y «el único que puede juzgarme es Dios». Esta emotiva obra sonora fue transmitida al resto del mundo por una emisora radiofónica.

La colaboración con la escuela tuvo continuidad durante el curso siguiente. Esta vez, el tema del proyecto fue la identidad y la imagen del yo. Seguimos una estructura similar, con dos visitas a la escuela para exponer y debatir a fondo con los participantes una selección de obras de arte contemporáneo relacionadas con el tema. El siguiente paso fue un taller de arte práctico y experiencial organizado en seis sesiones y dirigido por los artistas Jennifer Nelson y Dimitris Kotsaras. Los participantes tuvieron la oportunidad de expresarse artísticamente mediante la creación de una máscara de yeso y otros materiales y también a través de la expresión oral y el movimiento corporal. El proyecto fue filmado con vistas a la creación de una obra final, que también en este caso sería presentada en la escuela y a través de las redes sociales del museo.

Ampliando colaboraciones

Project Home [Proyecto Casa] fue concebido inicialmente para ser realizado en colaboración con el departamento de rehabilitación para reclusas KETHEA en Acción de la institución penitenciaria de Korydallos, en Atenas. Su objetivo, a través de una combinación de sesiones teóricas y actividades prácticas, era abordar el tema de la casa en sus múltiples sentidos y connotaciones. Nuestro propósito era dar a los participantes la oportunidad de entender las posibilidades de visualización de temas relacionados con la casa a través de asociaciones metafóricas, y de crear sus propias casas tridimensionales en talleres prácticos, dando forma tangible a los recuerdos, las aspiraciones, los retos emocionales y los puntos de vista sobre las relaciones intrafamiliares e interfamiliares.

También en este caso presentamos una selección de obras de artistas contemporáneos que provocaron un debate en profundidad sobre la casa, sus diversos aspectos y las asociaciones que genera: la casa como vivienda y refugio, como lugar de aislamiento y de contemplación, pero también de reclusión, las costumbres cotidianas, la convivencia y las relaciones interfamiliares, los diversos papeles de las mujeres y la identidad femenina, la casa de nuestros sueños y la casa como recuerdo o parte de nuestro yo.

A esta sesión de debate le siguió un taller, enfocado a que los participantes crearan sus propias casas con cartón y una gran diversidad de materiales como pequeños objetos, tejidos, colores, fotos, etc., usándolos de forma metafórica y añadiéndoles significados personales. El objetivo del taller era la expresión a través del lenguaje visual, y el intercambio, de ideas, recuerdos, experiencias anteriores, aspiraciones, emociones, puntos de vista sobre las relaciones interfamiliares y sueños sobre la casa futura ideal de cada participante.

Al final de todas las sesiones se pedía a los participantes que usaran sus casas para crear un pueblo. Tenían que decidir en qué parte de este pueblo querían que estuviera su casa, y qué vecinos deseaban tener, procedimiento muy revelador sobre sus personalidades y las relaciones dentro del grupo. El programa se cerraba con la presentación de todas las actividades por los propios participantes, que explicaban muy emotivamente los símbolos que habían usado para representar sus historias personales.

Al habernos dado cuenta de que el proyecto evocaba sentidos simbólicos profundos y despertaba emociones de hondo calado

decidimos proponérselo a varios departamentos e instituciones y realizarlo en colaboración con ellos, adaptándolo siempre a las características especiales de cada grupo. Así, el Proyecto Casa ha pasado, entre otros, por un grupo de mujeres de la unidad pública de rehabilitación «18 Ano», por Melissa Network, un centro de educación, comunicación e intercambio cultural para mujeres migrantes y refugiadas y sus hijos, por la Escuela de Segunda Oportunidad de la cárcel de Trikala, por los niños de las Aldeas Infantiles SOS y por la guardería Stegi Anilikon de la isla de Siros. Más allá de las considerables diferencias entre todos estos grupos, y entre la formación y las circunstancias vitales pasadas y presentes de los participantes, quedó de manifiesto un elemento en común muy importante: la necesidad de hablar con la seguridad de ser escuchados, y la sed de creatividad.

Consideraciones finales

Las personas que han sufrido una o más formas de violencia y abusos y las que se han visto en situaciones de privación o exclusión social tienen una gran necesidad de sentir, pensar, comunicarse y ser creativas. Las colaboraciones a largo plazo entre museos y otras instituciones y organizaciones sociales poseen el potencial de dar a estas personas estímulos que las inspiren y oportunidades para que se expresen y se comuniquen. Las actividades basadas en el arte pueden contribuir a mejorar un poco su vida cotidiana y darle más sentido. Hacer oír sus voces, además ser un alivio para ellos, también es muy beneficioso para la sociedad, ya que contribuye a la eliminación de los prejuicios, el cambio de las actitudes y la justicia social. En estos términos, los museos pueden ser intermedarios entre diversos grupos vulnerables y la sociedad, en aras de incidir positivamente en esta última.

Referencias

- David Byrne, *Social Exclusion*, Open University Press, Maidenhead (Inglaterra) y Nueva York, 2005.
- Jocelyn Dodd y Richard Sandell (eds.), *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*, RCMG, Leicester, 2001.
- Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, Londres y Nueva York, 2005.
- Kirsten Gibbs, Margherita Sani y Jane Thompson (eds.), *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, 2007, <http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/1/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf> (último acceso 12/3/2017).
- Eilean Hooper-Greenhill, *Museum and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge, Londres, 2007.
- Eungie Joo y Joseph Keehn, con Jenny Ham-Roberts (eds.), *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*, Routledge, New Museum, Nueva York y Londres, 2011.
- Caroline Lang, John Reeve y Vicky Woolard (eds.), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Farnham (Surrey), Ashgate, 2006.
- Fiona Mclean, *Marketing the Museum*, Routledge, Londres y Nueva York, 2003.
- Katerina Matsa, Η περίπτωση Ευρυδίκη. Κλινική της τοξικομανίας, Atenas, Agra, 2006.
- Katerina Matsa, Ψυχοθεραπεία και τέχνη στην απεξάρτηση. Το «παράδειγμα» του 18 Άνω, Agra, Atenas, 2006.
- Andrew Newman, Fiona MacLean y Gordon Urquhart, «Museums and the Active Citizen: Tackling the Problems of Social Inclusion», *Citizenship Studies*, vol. 9, n° 1, 2005.
- Neta Peleg-Oren, «Group Interventions for Children of Drug-addicted Parents – Using Expressive Techniques», *Clinical Social Work Journal*, vol. 30, n° 4, pp. 403-419, 2002.
- Richard Sandell (ed.), *Museums, Society, Inequality*, Routledge, Londres, 2002.
- Michael Schrage, *Shared Minds: The New Technologies of Collaboration*, Random House, Nueva York, 1990.
- Nina Simon, *The Participatory Museum*, Museum, Santa Cruz (California), 2010.
- Kenneth Soehner, «Out of the Ring and into the Future: the Power of Collaboration», artículo presentado en el 2005 RLG Members Forum «Libraries, Archives and Museums-Three Ring Circus, One Big Show?», 14 de julio de 2005. <http://worldcat.org/arcviewer/1/OCC/2007/08/08/0000070504/viewer/file1201.doc>
- Marina Tsekou, «National Museum of Contemporary Art (EMST) Without Borders», en Emma Nadi (ed.), *Best Practice I. A Tool to Improve Museum Education Internationally*, ICOM CECA, Roma, 2012.
- Alma S. Wittlin, *Museums: In Search of a Usable Future*, The MIT Press, Cambridge (Massachusetts), 1970.



Como (no) repensar los museos en tiempos tan impresionantes

Mônica Hoff

Artista, curadora e investigadora

1. ¿Cómo () repensar los museos cuando la tasa de feminicidios crece a pasos agigantados en lugar de bajar?
2. ¿Cómo () repensar los museos frente a la epidemia social de abandono paterno en el mundo?
3. ¿Cómo () repensar los museos cuando la tasa de niños que viven por debajo del umbral de la pobreza es del 44%?
4. ¿Cómo () repensar los museos frente al hecho de que las cárceles siguen existiendo y son pobladas sobre todo por personas pobres, negras y/o inmigrantes?
5. ¿Cómo () repensar los museos sin considerar los lugares de habla?
6. ¿Cómo () repensar los museos frente a la imparable medicalización de la vida?
7. ¿Cómo () repensar los museos sin reproducir la patologización de los cuerpos y relaciones?
8. ¿Cómo () repensar los museos sin caer en las micropolíticas reactivas?
9. ¿Cómo () repensar los museos cuando su discurso y sus programas públicos pro medio ambientales son patrocinados por empresas que despojan y explotan tierras y vidas ajenas al otro lado del mundo?



10. ¿Cómo () repensar los museos sin “desahucios de la creencia en el delirio de un control permanente y definitivo de los lenguajes sociales que llevarían a una supuesta plena realización del potencial humano”?
11. ¿Cómo () repensar los museos sin abandonar la idea de paraíso, y también de apocalipsis?
12. ¿Cómo () repensar los museos sin caer en preceptos morales y parámetros éticos convenientes?
13. ¿Cómo () repensar los museos cuando las reformas laborales que favorecen al museo buscan precarizar aún más la vida de aquellas y aquellos que trabajan en el?
14. ¿Cómo () repensar los museos en tiempos de post-verdad y fake news?
15. ¿Cómo () repensar los museos frente a la ultra derechización del mundo y el fascismo de la gente?
16. ¿Cómo () repensar los museos sin repensar el racismo estructural que les ha dado forma y pauta a su existencia?
17. ¿Cómo () repensar los museos más allá de la ilustración de los debates políticos y sociales vividos fuera del museo?

18. ¿Cómo () repensar los museos más allá de las retóricas progresistas salvadoras y misioneras?
19. ¿Cómo () repensar los museos más allá del ideal de felicidad política?
20. ¿Cómo () repensar los museos cuando sus colecciones en gran parte se forman a partir de situaciones de despojo, neoextrativismo y usurpación?
21. ¿Cómo () repensar los museos como dispositivos no salvadores?
22. ¿Cómo () repensar los museos cuando las teorías y lógicas que los estructuran siguen siendo pensadas desde los mismos lugares, cuerpos y voces de hace más de 500 años?
23. ¿Cómo () repensar los museos más allá de los modelos (de captura)?
24. ¿Cómo () repensar los museos más allá de la mezcla rara entre escuela y empresa?
25. ¿Cómo () repensar los museos más allá de la biopolítica como teoría?
26. ¿Cómo () repensar los museos sin persistir en el afán por el progreso y sin insistir en las ideas de avance y prácticas de conquista tomando el pensamiento utópico como excusa?

27. ¿Cómo () repensar los museos sin valerse de la política de captura y del extractivismo epistémico?
28. ¿Cómo () repensar los museos sin repensar las formas de producción, circulación y organización de sus dinámicas denominadas colectivas?
29. ¿Cómo () repensar los museos más allá de la empatía blanca?
30. ¿Cómo () repensar los museos más allá de la lógica de la “satisfacción garantizada”?
31. ¿Cómo () repensar los museos sin recurrir a analogías?
32. ¿Cómo () repensar los museos sin considerar el papel que cumplen en el sistema de dominación social, política, económica y cultural?





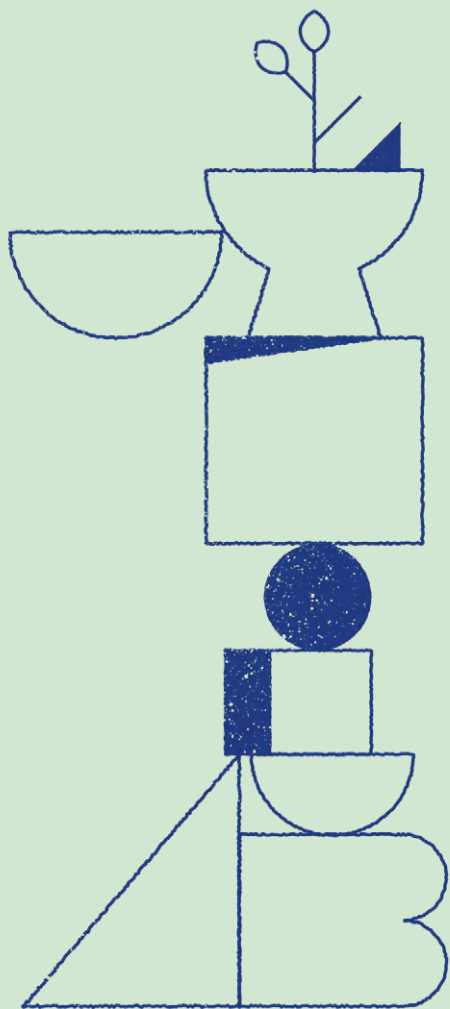
33. ¿Cómo () repensar los museos sin despatriarcalizarlos? ¿Y cómo despatriarcalizarlos sin descolonizar el pensamiento, el inconsciente, las relaciones y los modos de vida?
34. ¿Cómo () repensar los museos para que dejen de enseñar y se esmeren en aprender?
35. ¿Cómo () repensar los museos como lugares donde transitan diferentes subjetividades, no solamente públicos y números?
36. ¿Cómo () repensar los museos desde las voces anticolonialistas más que desde las teorías poscolonialistas?
37. ¿Cómo () repensar los museos más allá de las teorías civilizatorias?
38. ¿Cómo () repensar los museos sin considerar que incluso la idea de “reparación histórica” es una construcción blanca?
39. ¿Cómo () repensar los museos sin repensar la noción de educación que da origen y forma a los museos?
40. ¿Cómo () repensar los museos más allá de las “temáticas” y de la agenda (des) colonial-capitalística?



- 41. ¿Cómo () repensar los museos más allá de los enunciados y pancartas expuestos en sus fachadas?
- 42. ¿Cómo () repensar los museos sin repensar los términos enunciados, contratos, carga horaria (¡comercial!), bancos, espacios de convivencia?
- 43. ¿Cómo () repensar los museos sin desestabilizar las formas dominantes de subjetivación?
- 44. ¿Cómo () repensar los museos sin construir pensamientos críticos que desestabilicen las formas dominantes de subjetivación?
- 45. ¿Cómo () repensar los museos sin traicionar nuestra blanquitud, nuestro racismo, nuestra misoginia, nuestro machismo, nuestros prejuicios, privilegios, prerrogativas y pensamiento?
- 46. ¿Cómo () repensar los museos sin hacer el ejercicio de transformar el lenguaje?
- 47. ¿Cómo () repensar los museos sin preguntarnos por qué seguimos trabajando y creyendo en ellos?
- 48. ¿Cómo () repensar los museos sin caer en el deseo de acabar con ellos?



49. ¿Cómo no repensar los museos frente a todo eso?



Política, agencia institucional y experiencia en la educación en museos

Aida Sánchez de Serdio

Educadora e investigadora independiente

Repensar el museo como proceso permanente

Toda institución viva está pensándose continuamente. Cada acción es un ejercicio de reflexividad que implica poseer y recrear una idea de sí. La repetición mecánica de procesos es imposible porque no hay dos situaciones iguales y, por lo tanto, siempre cabe un desplazamiento, un cambio, una nueva dirección. Por otro lado, para garantizar su continuidad, las instituciones deben mantener este deslizamiento dentro de un margen tolerable que no llegue a cuestionar su estructura y, esencialmente, su continuidad.

Como instituciones que son, los museos también existen a través y gracias a la tensión entre la permanencia de la formalización y la tendencia orgánica al cambio, en una constante desintegración y recombinación creativa de fuerzas. Es esta resonancia o vibración entre ambas tendencias lo que impide su muerte organizacional¹. Por lo tanto, en un cierto plano de reflexión, podríamos decir que los museos ya están repensándose permanentemente. Que se plantee la necesidad de repensarlos de forma recurrente nos habla de que en la tensión antes descrita parecería que la formalización y la permanencia estructural prevalecen sobre el cambio orgánico. O que al menos así se percibe desde ciertas posiciones dentro y fuera del museo.

Efectivamente, los museos no son instituciones que den una imagen demasiado dinámica². Su imagen pública suele asociarse a la conservación de un patrimonio históricamente consolidado, al despliegue de unas prácticas y saberes altamente especializados, o al espectáculo asociado a un contenedor arquitectónico estrella (en este último caso, el dinamismo no es más que el de los tiempos de renovación de la mercancía cultural en el marco de la industria del entretenimiento).

Habría una transformación que parece no acabar de ocurrir nunca: un desplazamiento en la correlación de fuerzas por el cual las multiplicidades, las hibridaciones, las contaminaciones por contigüidad y los nomadismos le ganaran la partida a la forma y a la estructura organizativa. Al menos un poco más. Al menos por un momento. Por eso sería necesario concebir un museo en estado de repensamiento (no simplemente “re-

¹ Linstead y Thanem, 2007.

² Laboratorio Permanente de Públicos de Museos, 2010.

pensado”, que supondría sustituir una lógica estable por otra lógica estable); aquel capaz de funcionar con un mayor grado de autocrítica y de contradicción interna, sin por ello desaparecer; aquel para el que las líneas de fuga no fueran pérdidas de integridad sino múltiples posibilidades simultáneas de ser.

Una de las dificultades —o una característica— del repensamiento institucional radica precisamente en la disparidad de perspectivas y velocidades internas. Un museo no es una institución, sino muchas realidades institucionales superpuestas que crean un efecto óptico de unidad. Por lo tanto, qué debería ser y hacia dónde debería dirigirse el devenir del museo es objeto de debates que, por desgracia, no suelen ser explícitos sino que se manifiestan en desacuerdos soterrados. Una manifestación clásica de este desacuerdo es la que opone la unidireccionalidad de los discursos curatoriales a la participación de los públicos³, la cual resuena parcialmente en la bibliografía sobre la importancia de la educación en museos⁴.

Según estos argumentos, en el museo conviven en tensión las perspectivas que privilegian la producción de un discurso experto sobre el arte y las que defienden el establecimiento de un diálogo con los públicos, entendidos en su diversidad de agentes no necesariamente expertos en los contenidos del museo. Según la primera posición, la función de los departamentos de comunicación, acción cultural y educación es la de encontrar la mejor manera de transmitir y hacer accesibles las propuestas comisariales, que encarnan la esencial misión de conservación e investigación del museo. Según la segunda, sería precisamente esta relación con los públicos la que debería ser el eje de la institución, ya que entiende que el museo es fundamentalmente una entidad educativa y de servicio público.

Desde esta óptica oposicional, el impulso o la demanda de repensar el museo vendría de la mano de esta segunda posición, que se constituye como la fuerza transformadora de una institución que de otro modo se encerraría en un discurso elitista y autoperpetuador. Sin embargo, la participación de los públicos y la función educativa del museo no están exentas de sus propias paradojas, desde las visiones unidireccionales de la pedagogía, pasando por concepciones aproblemáticas de la participación o colaboraciones espurias hasta la producción de formatos estandarizados de ocio cultural. Poner a una esfera al servicio de la otra supondría simplemente privilegiar

³ Simon, 2010.

⁴ López y Alcaide, 2011

unas contradicciones sobre otras (aparte de reinscribir de forma invertida una jerarquía que, por experiencia, sabemos que no produce resultados especialmente fructíferos). Por otro lado, hacerlas confluir en una colaboración horizontal, aparte de poco probable dadas las estructuras dominantes en los museos actuales, supone pasar por alto las diferencias efectivas entre las agendas de unos y otros ámbitos de acción del museo.

Todo ello debe enmarcarse además en unas políticas culturales y económicas que acentúan todavía más la dicotomía entre el museo conservador y el museo espectáculo, entre lo público y lo privado, dejando poco espacio para que pueda emerger una institución de lo común, capaz de responder a los desafíos que constantemente ponen en cuestión sus fundamentos más básicos. Entre la rigidez de la administración pública y el imperativo del beneficio privado, no es fácil encontrar una forma de gestión que sea flexible sin desregularizar, que sea democrática sin anular las diferencias.

Por lo tanto, en este contexto, la invitación a repensar el museo nos obliga a distanciarnos tanto del voluntarismo ingenuo como del derrotismo cínico. Una posibilidad sería concebir este repensar el museo como una tarea perpetuamente inconclusa, como un estado de devenir permanente en el que las múltiples realidades institucionales se vieran sujetas a cuestión por el impulso orgánico de las líneas de fuga. El (modesto) papel que podemos desempeñar en este repensar la institución, ocupemos el lugar que ocupemos en ella, sería el de abrir el máximo número de intersticios por los que puedan filtrarse multiplicidades que pongan en cuestión las jerarquías, los dualismos y las linealidades, desestabilizando así el orden de las cosas que consideramos razonable (también, y en especial, el nuestro). La cuestión es: ¿hasta qué punto seremos capaces de operar en este estado permanente de repensamiento? ¿Hasta qué punto pueden convivir cuerpos extraños sin ser repelidos como un virus por el sistema inmunitario institucional? ¿Hasta qué punto podrán nuestras instituciones funcionar desensamblándose y ensamblándose sin llegar a desmoronarse? Lo bueno y lo malo de estas preguntas es que solo pueden encontrar respuesta en la acción.

Taller de recetas de agencia institucional para la educación

En los encuentros sobre educación en museos, o en contextos artísticos en general, es frecuente que se hagan afirmaciones relativas al valor de lo pedagógico. Se destaca la fundamental función educativa de los museos y el papel vertebral que en ellos desempeña la pedagogía⁵. A través de ejemplos prácticos y de reflexiones teóricas se ratifica e ilustra esta centralidad, construyendo así un sentimiento de comunidad cohesionada alrededor de la reafirmación de la propia importancia (y, paradójicamente, también alrededor del victimismo por la falta de reconocimiento que las instituciones del arte parecen otorgar a esta labor).

En efecto, aunque podemos afirmar que la función pedagógica del museo es fundamental⁶, un enfoque celebratorio y auto-afirmativo resulta algo más problemático. Porque nuestras experiencias nos hablan mucho más a menudo de subalternidad, instrumentalización y precariedad que de centralidad⁷. Que a los mencionados encuentros de educación en museos asistan tan pocos artistas, comisarios o directores de instituciones artísticas debería darnos una pista de lo que ocurre. Pero hay evidencias institucionales más concretas. No solo los departamentos y equipos educativos de los museos tienen un presupuesto menor y suelen estar más sujetos a la externalización, sino que en la jerarquía interna de los museos, su labor gira alrededor de las líneas comisariales que se establecen desde otros departamentos o desde la dirección. Sin embargo, un museo no puede permitirse prescindir de la acción educativa: simboliza su compromiso con la idea de la función social de la institución y da buena imagen, además de ser una fuente de públicos presentes y futuros.

Dada esta situación, la posibilidad de que la acción educativa sea motor de cambio en los museos se ve muy limitada, ya que se suele restringir a espacios acotados y poco visibles o, cuando dicha acción es visibilizada, a menudo lo es en un régimen de espectacularización e instrumentalización institucional. Por estos motivos, cuando la organización del III Congreso Internacional *Los Museos en la Educación* me invitó a participar con un taller o una mesa de debate, lo primero que pensé fue en cómo podría

⁵ Es posible identificar esta posición, por ejemplo, en las diversas ediciones de las jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC).

⁶ Hooper-Greenhill, 1999.

⁷ López y Alcaide, *op. cit.*

abordar estas preocupaciones más allá de renovar la discusión abstracta que tan fácilmente puede derivar en queja. El enfoque práctico era fundamental porque, si bien la situación generalizada de subalternidad de la labor educativa en los museos tiene que ver con el desarrollo histórico de tales instituciones (construidas alrededor de las funciones de colección, conservación y exhibición), se actualiza en las relaciones de poder que se establecen día a día entre los agentes implicados.

Así pues mi propuesta llevó por título *Taller de recetas de agencia institucional para la educación*, reclamando la practicidad “bricolera” y táctica del recetario culinario. El objetivo del taller era invitar a las participantes a construir una mirada reflexiva sobre su propia situación en relación con la institución a partir de las nociones de reflexividad crítica, agencia y estrategia-táctica⁸. Mediante un trabajo en grupo basado en la puesta en común de las capacidades de agencia y colaboración de los participantes, se trataba de imaginar posibles transformaciones de sus circunstancias institucionales que permitieran avanzar hacia una mayor agencia crítica para la labor educativa del museo y para quienes la desarrollan, todo ello en el espacio de una hora y media.

El taller se organizaba en varios momentos de trabajo individual y grupal. El primer momento consistía en una breve introducción del sentido y dinámica del taller y de los conceptos clave en los que se fundamentaba. Seguidamente, los participantes identificaban su propia posición dentro de o en relación con la institución museo (educadores externos, responsables de departamentos educativos, investigadores,

⁸ A efectos del taller, definimos los términos como sigue:

Reflexividad crítica: en su uso en ciencias sociales, como por ejemplo la investigación etnográfica, la reflexividad se refiere a la conciencia que tiene el observador de su propia posición respecto a aquello observado, y cómo esta posición determina lo que es posible ver y su significado. Una posición crítica supone además mantener una visión cuestionadora de esta relación de fuerzas y la voluntad de transformarla.

Agencia: la capacidad independiente de actuar y definirse como sujeto y como colectivo frente a las formas de control hegemónicas. Esta capacidad está a su vez condicionada por la posición que ocupan los sujetos en las estructuras y sistemas sociales, así como por sus experiencias, creencias y percepciones de dichas estructuras y sistemas.

Estrategia/táctica: distinción introducida por Michel de Certeau a partir de la terminología militar. Se refiere básicamente a dos lógicas de acción opuestas: las estrategias son la gramática del poder, mientras que las tácticas serían el “arte del débil”. Las estrategias son capaces de producir, cuadrricular e imponer espacios/regímenes, mientras que las tácticas solo pueden utilizarlos, manipularlos y tergiversarlos. Sin embargo, esto no implica que las tácticas sean necesariamente prácticas de resistencia, al menos en el sentido tradicional del término. En muchas ocasiones son movimientos de acomodación más que de oposición.



Taller de recetas de agencia institucional para la educación

estudiantes en prácticas, etc.). En función de estas posiciones se organizaron grupos de composición diversa que incluyesen múltiples funciones y perfiles, siempre alrededor de algún contexto institucional concreto (normalmente representado por una responsable de departamento educativo), que serviría de marco para el trabajo posterior.

En un segundo momento, cada grupo discutió las codependencias y colaboraciones dentro y fuera de la institución, y compartió las estrategias que empleaban para construirse una posición de reflexividad, responsabilidad y agencia como educadoras. A partir de lo compartido durante la conversación en grupo, cada participante rellenó una carta de rol con los siguientes elementos: 1) nombre del personaje (es decir, su función institucional); 2) su objetivo (en relación con la educación); 3) tres “debilidades” (aspectos que implicasen sujeción o desempoderamiento) y 4) tres “fortalezas” (aspectos que implicasen agencia o empoderamiento). Como es lógico, estas dimensiones se interpretaron de maneras diversas, por ejemplo tendiendo más a una lectura personal o más estructural, pero en cualquier caso esta parte de la dinámica cumplía la finalidad de invitar a la reflexividad crítica sobre la propia posición, intentando no caer en triunfalismos ni en victimismos.

Tras este trabajo dialógico y reflexivo, el tercer momento implicaba que cada grupo imaginase una acción, o forma organizativa y relacional concreta, que vinculase a las integrantes de tal manera que sus “fortalezas” y “debilidades”, o al



Taller de recetas de agencia institucional para la educación

menos algunas de ellas, se compensasen en la colaboración o el trabajo en red, con el fin de aumentar la reflexividad crítica y la agencia colectiva de su acción educativa en relación con el museo. Cada grupo elaboró un diagrama de la propuesta en una cartulina y la presentó en un debate conjunto, que hizo las veces de conclusión del taller.

Un taller nunca es un mecanismo de relojería. Por un lado surgen posibilidades imprevistas y por otro, algunas de nuestras intenciones originales no llegan a materializarse. El taller se enfrentaba deliberadamente al desafío de tratar —y hasta cierto punto transformar— una cuestión estructural a partir de la experiencia personal. Para ello combinaba momentos de análisis de la propia posición de sujeto con situaciones de imaginación colectiva de posibilidades a partir de las condiciones existentes. A veces no era fácil transitar de las propias capacidades de agencia y condicionamientos institucionales a su recombinação mediante la acción conjunta. Otra de las dificultades era que todo ello debía hacerse desde múltiples realidades institucionales, extrapolando lo que era posible en una a las condiciones de la otra, y a veces combinando agentes que no siempre coincidían de manera natural en dicho contexto.

Sin embargo, el trabajo de cada grupo fue muy productivo, pese a las dificultades iniciales para imaginar una red de relaciones que conectara a todas las integrantes (aunque esta aparición de nuevos agentes en el horizonte institucional permitió por lo menos imaginar colaboraciones potenciales que no existían

en el presente). Y también fue productivo porque enfrentó a los grupos a una toma de decisiones en la que se ponía en juego no solo la habilidad estratégica para ganar un poder relativo en el marco institucional propuesto sino, sobre todo, las posiciones políticas en relación con la acción educativa desde el museo.

En particular me pareció reveladora la tensión que aparecía en las propuestas de algunos grupos entre privilegiar la eficacia del servicio prestado y tener en cuenta las condiciones simbólicas y materiales en las que tiene lugar la acción educativa. Por ejemplo, una de las propuestas reinscribía la estructura convencional de un departamento educativo que externaliza sus servicios con el fin de diseñar propuestas atractivas para un público consumidor a un coste razonable. En cambio, en otro las relaciones contemplaban las condiciones de trabajo como un elemento clave en la reestructuración de las colaboraciones desde la institución, puesto que para el grupo evitar la precarización formaba parte de las formas de lograr agencia para la educación. Lo interesante no es tanto oponer un caso al otro sino comprender que los equipos educativos tienen que negociar esta tensión y satisfacer ambas demandas, que no siempre son compatibles. Así se evidencia cómo operan simultáneamente dos órdenes de reflexividad⁹: mientras que uno se preocupa de cómo realizar más eficazmente las tareas encomendadas, el otro se interroga sobre las bases de dicha lógica y las condiciones de todo tipo (laboral, social, político) que implica.

En general, el taller evidenció la necesidad de crear espacios en los que poder llevar la discusión más allá de la resolución eficaz de las tareas encomendadas, para pasar a interrogarse sobre la situación de la práctica educativa en cada contexto institucional concreto y hacerlo, además, en compañía de agentes diversos, internos y externos al museo. En este sentido, sería muy productivo proponer una dinámica similar en una institución concreta, de manera que el debate pudiera responder plenamente a las especificidades del contexto, sin tener que recurrir a hipótesis probables o relaciones potenciales. Sería aún más interesante si dicha institución se tomara en serio los resultados de estos laboratorios de reflexión y transformara su organización como resultado del debate.

⁹ Mörsch, 2015.

(...) la invitación a repensar el museo nos obliga a distanciarnos tanto del voluntarismo ingenuo como del derrotismo cínico.

Referentes:

Hooper-Greenhill, *The educational role of the museum*. Eilean (ed.), Oxon: Routledge, 1999.

Conociendo a todos los públicos. ¿Qué imágenes se asocian a los museos? Laboratorio Permanente de Público de Museos, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, Madrid. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14315C [Consulta del 09/03/2017]

Linstead, Stephen y Thorkild Thanem, *Multiplicity, Virtuality and Organisation: The Contribution of Gilles Deleuze*. *Organization Studies*. N° 28, Vol. 10, 2007. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:176824/FULLTEXT01.pdf> [Consulta del 02/03/2017]

López, Eneritz y Eva Alcaide, *Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante*. En María Acaso (ed.), 2011. *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel y Fundación Telefónica (13-30), Madrid. http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/98/ [Consulta del 30/03/2017]

Mörsch, Carmen, *Contradecirse una misma. La educación en museos y exposiciones como práctica crítica*. En Alejandro Cevallos y Anahi Macaroff (eds.) *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad (10-21), 2015.

Simon, Nina, *The Participatory Museum*. Santa Cruz, CA: Museum 20, 2010 <http://www.participatorymuseum.org/read/> [Consulta del 28/03/2017]



Filosofia 3.0 **para repensar el** **museo**

Miquel Sabaté

Museu de Lleida

Cada año, al llegar el mes de junio y acercarse el final del curso escolar coincidiendo con el inicio del periodo vacacional, aquellos que nos dedicamos a la gestión, desarrollo e implementación de actividades educativas en los museos solemos aprovechar el parón estival para reflexionar sobre el curso pasado y afrontar los retos que se nos plantean en el siguiente. Cuando se comienzan a acumular lustros de trayectoria profesional como educador de museo y se dirige la vista atrás para realizar una mirada panorámica a la trayectoria desarrollada en un espacio como es el museo, uno se da cuenta de las numerosas mutaciones que en muy poco tiempo ha experimentado este espacio patrimonial, algunas difíciles de asimilar.

Con el tiempo, hemos conseguido consolidar nuestro espacio en las buhardillas o en los sótanos de la institución, espacios apartados a la vez que privilegiados. Porque si bien es cierto que nos ha obligado a esforzarnos más, en cambio nos ha permitido tener una perspectiva diferente de la sociedad para la que trabajamos. Lugares donde también fueron relegadas las musas y los duendes que nos aportan la imaginación necesaria para convertir meros contenedores de objetos y obras de arte en espacios para el descubrimiento, la experimentación y la libre interpretación de las obras de arte. Somos herederos de pioneros que hace tiempo comenzaron la labor de establecer las bases de un museo democrático, accesible a todo tipo de personas sin que importara su condición social ni nivel cultural. El nuestro es un reto continuo ya que –a diferencia de otras instituciones educativas– nos relacionamos con una diversidad de públicos que a veces es difícil de afrontar y con una revolución tecnológica continua a la que es complicado adaptarse.

Experimentar en uno mismo cómo el tiempo, el trabajo y la perseverancia convierten a un educador de museo y su proyecto educativo comunitario de ser objeto de una ponencia en un congreso a cambiar el rol y convertirse años más tarde en un interlocutor del mismo genera unas sensaciones difíciles de explicar. Los años de experiencia nos permiten poner en valor los aciertos, pero sobre todo reconocer los errores que nos ayudan a seguir creciendo, trabajar para establecer alianzas dentro y fuera de la institución que te permitan poner en valor la divulgación de patrimonio y hacer del área educativa del museo un pilar fundamental del museo:

Museu de Lleida con Miquel y Raúl,

Miquel no pudo tener un stand en Expodidáctica no porque no estuviera informado, sino porque la dirección indicó que no había departa-

mento de Educación. No, no, claro que no, porque está en construcción y resulta que todo lo que has hecho durante diez años nunca se reconoció. Pero precisamente esta es la táctica: estrenar el despacho, el aula-taller, las visitas en las salas con la colaboración de un centro de renovación pedagógica y profesores de Lleida. Entre todos, empezar la educación en el museo desde abajo: o sea, desde una ronda de conversaciones (estilo seminario durante varios meses) para determinar qué aporta el museo a los profes y qué aportan los profes a los museos y sus acciones en la sala-taller. Están en la tercera sesión. Por ahora ha habido buenas ideas, como crear una categoría de escuelas amigas con contrato donde profesorado y museo negocien su presencia en las salas. Raúl representa al grupo de renovación pedagógica. Está elaborando una observación participante de todas las sesiones¹.

Han pasado diez años desde que Carla Padró compartió aquello que había observado en el Museu de Lleida y que estaba en proceso de gestación en el I Congreso Internacional celebrado en el Museo Thyssen con el título: “Los museos en la educación. La formación de los educadores”. Desde entonces más de quinientas personas externas al museo: educadores/as de diversos ámbitos de la educación, alumnado de ciclos formativos y de aulas taller, profesores universitarios, artistas, músicos, cocineros, panaderos, etc., han sido partícipes de un proyecto educativo basado en la colaboración de los actores citados. Se ha avanzado en la incorporación de voces externas con la creación de la figura del comisario pedagógico para determinadas exposiciones temporales, llamándose implicar a profesores y alumnado de ciclos formativos en el diseño de materiales museográficos y multimedia. La clave de todo ha consistido en la creación de grupos de trabajo interdisciplinares que se han convertido en espacios de experimentación, reflexión y trabajo. Estos “laboratorios creativos” han contado con la participación de conservadores, educadores del museo y de los actores anteriormente citados, permitiendo el intercambio de ideas que han contribuido a hacer evolucionar la filosofía de la institución.

En la última década los museos hemos avanzado en el reto que supone democratizar la relación entre museo y sociedad, así lo planteaba años atrás Carla Padró, que consideraba que convertir el museo en un centro de interpretación y diálogo era una apuesta arriesgada ya que suponía una reorganización radical de la cultura del museo. Se trataba de relevar del poder absoluto la voz de los gestores y del comisario y/o conservador y añadir otras voces, entre ellas las de los educadores, las de los diseñadores e incluso la del público, para convertir el museo en una institución democrática, más igualita-

¹ Padró, 2008. p. 278.

ria y más crítica². Probablemente no hemos conseguido todos los retos propuestos, pero es evidente que los departamentos de educación hemos ganado peso específico en los museos. Los educadores, mediadores, o como queramos denominarnos, tenemos el privilegio de experimentar numerosas experiencias con personas de todo tipo y condición, de establecer diálogos entre la sociedad y su patrimonio, de compartir sus dudas, inquietudes, miedos, sueños, ideologías o limitaciones físicas y sensoriales. Nuestro rol como interlocutores entre el museo y la sociedad nos permite percibir las sensaciones que experimentan nuestros visitantes cuando toman contacto con el patrimonio que conservamos, ya sea por mutuo propio o a través de las estrategias de mediación que les proponemos.

No podemos obviar que un porcentaje elevado de estas “mutaciones” tienen su origen en el trabajo realizado por los departamentos de educación y difusión, que en su difícil camino hacia el reconocimiento y consolidación de su labor como profesionales del museo, han tenido que dedicar enormes esfuerzos para desarrollar su mediación entre la institución y la gran diversidad públicos con los que interactúan. Durante muchos años, vivir en la casa de las musas no ha sido tarea fácil para aquellos que hemos apostado por educar en los museos. Como en todas las casas de vecinos la convivencia no es fácil, sobre todo cuando tenemos la difícil misión de compartir espacio con aquellos que hasta hace poco tiempo “han conservado” en exclusividad el título de propiedad del “museion”.

Repensar el museo, otra vez...

Cuando hablamos de repensar el museo en el siglo XXI, no podemos olvidar que esta regeneración de la institución museística se ha ido produciendo en diversos momentos históricos ligados a cambios sociales revolucionarios. La primera gran evolución estuvo vinculada a la revolución industrial del siglo XIX; la segunda nacería de las transformaciones socioeconómicas vinculadas al final de la Segunda Guerra Mundial y las políticas del denominado Estado del Bienestar; la tercera a principios de la década de los noventa da como resultado la denominada *cultura de masas*, donde se produce gracias a la bonanza económica una democratización del acceso a la cultura y al turismo de masas; y, la última, que podemos denominar *la revolución multimedia*, que confronta aquello que es

² Padró, 2002. pp. 85-94.

Las nuevas tecnologías, que en un principio parecían el enemigo público número uno de la experiencia presencial en el museo, se han convertido en aliado que ayuda a introducir nuevos públicos (...)

presencial y tangible con lo virtual. Esta última se encuentra en pleno proceso y aún no sabemos adónde nos conducirá.

Cada uno de los momentos históricos a los que nos acabamos de referir ha generado efectos colaterales en las sociedades que los han experimentado, provocando transformaciones de carácter socioeconómico, pero también en los contextos educativos y culturales. Unos procesos que se dilataban en el tiempo y que acababan influyendo en los planteamientos museológicos del momento. La diferencia entre los procesos citados y los que estamos experimentando en la actualidad residiría en que la revolución tecnológica en la que nos encontramos inmersos resulta casi imperceptible, ya que cuando creemos hemos asimilado el impacto que produce en la sociedad, ya nos encontramos en medio de un nuevo marco de relaciones sociales y culturales.

El museo, a diferencia de otras instituciones culturales como pueden ser las bibliotecas, centros de arte o auditorios de música, ha tenido una dificultad añadida por su condición de conservador de patrimonios diversos. El debate sobre cómo se tenía que democratizar el acceso al patrimonio ha sido una constante, y en el caso español, el camino se ha visto dificultado por los breves periodos de democracia de los que hemos gozado, obligando a recorrer largos trayectos conceptuales en breves espacios de tiempo. Asistimos a una nueva transformación del significado de la obra de arte y de la consolidación de una nueva era en el complejo y diverso mundo de los museos. Las nuevas tecnologías, que en un principio parecían el enemigo público número uno de la experiencia presencial en el museo, se han convertido en aliado que ayuda a introducir nuevos públicos, un nuevo tipo de museo que es el producto

de la prodigiosa evolución del museo imaginario profetizado por André Malraux³.

El concepto virtual, en relación con los museos, se ha generalizado con la revisión realizada por el ICOM en 2001. La definición de museo se ha ampliado a centros culturales y a otras entidades que faciliten la preservación, el mantenimiento y la gestión de patrimonio intangible o tangible de recursos (patrimonio vivo y actividad creativa digital). Una realidad que nos obliga a mantener un cierto equilibrio entre dos mundos que se desarrollan paralelamente pero que muchas veces no interactúan, un mundo “virtual” que se mantiene inaccesible para un porcentaje importante de la población, generándose una progresiva brecha tecnológica y social con la que debemos mantenernos vigilantes.

Si nos detenemos a observar el público que habitualmente frecuenta nuestros museos, aquel que accede de manera voluntaria a visitar nuestras colecciones y exposiciones temporales, sin participar de actividades dirigidas por los guías turísticos y los educadores, llegaremos pronto a la conclusión de que aún falta mucho para convertirlos en espacios accesibles e inclusivos para toda la sociedad. Si nos centramos en los museos españoles, el perfil de nuestro público continúa siendo el de una persona de mediana edad, de clase media, de cultura judeocristiana, con estudios secundarios y universitarios y de raza blanca. Hay que tener en cuenta que la inclusión es un proceso (nunca un producto), por tanto, gradual y progresivo, de aproximaciones sucesivas (se suele advertir de que no es una meta porque nunca se alcanza), donde el espíritu crítico es fundamental para mantener las alertas, y que debe aterrizar en evidencias e indicadores concretos dentro de mecanismos explícitos de evaluación, un tema complicado en el caso de museos inclusivos⁴.

Llegado este momento, hemos de plantearnos, como ya lo hicieron Francesc X. Hernández y Joan Santacana, una serie de cuestiones si queremos repensar los museos. ¿Quién impulsa

³ De los pioneros de la democratización de la cultura quiero rememorar las profecías previstas por André Malraux al publicar, en 1947, *Museo Imaginario*, las cuales se están cumpliendo hoy más allá de sus visionarias expectativas. En efecto, la tecnología digital ha despegado la fotografía de su soporte en papel, ha promovido la proyección ampliada de la imagen en color de alta resolución y, finalmente, ha independizado al público de la sala de exposiciones. El escritor y político francés sostenía que, gracias a la reproducción fotográfica, se habría podido construir un museo imaginario, una especie de conjunto ideal de obras de arte de diferentes épocas y culturas conservadas en diferentes lugares.

⁴ Asensio, Santacana y Fontal 2016. pp. 39-56.

El museo se abre ante nosotros como un escenario apasionante donde poder actuar con una diversidad de actores científicos, culturales, educativos y tecnológicos...

los museos? ¿Para qué y para quién los construimos? ¿Para qué sirven? ¿Qué nos deparará el futuro? Ellos consideraban que existía la creencia de que lo más importante de un museo era lo que se exhibía, lo que se mostraba al público. En este sentido, el museo se concibe como un gran o pequeño escaparate que muestra o presenta una temática general o específica. Sin duda, difundir la ciencia, la técnica, el arte o cualquiera de las ramas del conocimiento humano puede ser objeto de atención por parte de las museística. Pero el qué, el quién, el dónde, el cómo, han de compartir su protagonismo con el porqué y el para qué si lo que queremos es transformar una institución como el museo: “si las colecciones son la base de la institución museística, si constituyen su esencia, de igual modo el museo tiene como función divulgar y socializar el conocimiento. Si el conocimiento científico no se socializa, no se difunde y no participan de él la mayoría de ciudadanos, los científicos y la ciencia pueden llegar a perder su razón de ser⁵”.

El museo se abre ante nosotros como un escenario apasionante donde poder actuar con una diversidad de actores científicos, culturales, educativos y tecnológicos que, si “sabemos dirigirlos bien”, pueden convertirse en un espacio de confluencia cultural donde conjugar las diferentes artes con el patrimonio que conservamos y divulgamos. Repensar el museo para hacer de él un espacio abierto a la creatividad, donde compartir ideas y valores. Un espacio donde dejar volar la imaginación, pero también un lugar donde generar las condiciones para poder escuchar a las personas, lejos del ruido al que nos somete el modo de vida actual.

5 Santacana y Hernández, 2006.

Filosofía 3.0 en el museo

Aprender a observar, aprender a escuchar, aprender a dialogar. El arte como pretexto.

¿Por qué Filosofía 3.0?

El título propuesto está inspirado en un símil entre la evolución de la educación superior en los últimos años con la evolución del sistema web en internet llevado a cabo por Derek y Schmidt⁶ (ver figura 1). En su argumentación consideran que durante años la web se ha visto sacudida radicalmente desde su primera versión, lo que denominamos web 1.0 o web estática, que si establecemos una comparación con el sistema educativo sería la siguiente: métodos tradicionales de instrucción en los que el profesor es el sabio en el escenario y la única fuente de conocimiento irrefutable. La educación todavía era unidireccional y los estudiantes eran consumidores pasivos de contenido. A comienzos del siglo **XXI**, la web fue testigo del nacimiento de lo que se llama la “red social/participativa” o lo que Tim O'Reilly⁷ denominó “web 2.0”.

Posteriormente aparecieron varias tecnologías web que permitieron a los usuarios participar activamente en la construcción del conocimiento. Herramientas como blogs wikis, los sitios de marcadores sociales proliferaron a tal velocidad que millones de publicaciones de blog se divulgan diariamente. Estos principios de producción activa, colaboración, intercambio, publicación y marcadores sociales se transfirieron a la educación y, por lo tanto, a la nomenclatura “Educación 2.0”. En educación 2.0, los docentes siguen siendo la fuente del conocimiento, pero comenzaron a adoptar roles nuevos y más abiertos, como ser guías, mentores y ayudantes. Y aunque educación 2.0 está muy digitalizada, aún funcionaba dentro del mismo marco de educación 1.0. Lo que sucedió en la educación 2.0 fue solo una evolución y no una revolución. (Figura 1, pág. 140)

De acuerdo con Derek y Schmidt, la educación 3.0 “se caracteriza por oportunidades educativas ricas, interinstitucionales e interculturales en las que los propios estudiantes desempeñan un papel clave como creadores de artefactos de conocimiento que se comparten, y donde las redes sociales y los beneficios sociales fuera del alcance inmediato de la actividad

⁶ Derek y Schmidt, 2007.

⁷ Tim O'Reilly (Cork, 1954) es un informático irlandés, autor del concepto web 2.0, es el fundador y presidente de O'Reilly Media.

Table 1: Educational generations in higher education			
Characteristics	Education 1.0	Education 2.0	Education 3.0
Primary role of professor	Source of knowledge	Guide and source of knowledge	Orchestrator of collaborative knowledge creation
Content arrangements	Traditional copyright materials	Copyright and free/open educational resources <i>for</i> students within discipline, sometimes across institutions	Free/open educational resources created and reused <i>by</i> students across multiple institutions, disciplines, nations, supplemented by original materials created <i>for</i> them
Learning activities	Traditional, essays, assignments, tests, some groupwork within classroom	Traditional assignment approaches transferred to more open technologies; increasing collaboration in learning activities; still largely confined to insitutional and classroom boundaries	Open, flexible learning activities that focus on creating room for student creativity; social networking outside traditional boundaries of discipline, institution, nation
Institutional arrangements	Campus-based with fixed boundaries between institutions; teaching, assessment and accreditation provided by one institution	Increasing (also international) collaboration between universities; still one-to-one affiliation between students and universities	Loose institutional affiliations and relations; entry of new institutions that provide higher education services; regional and institutional boundaries breakdown
Student behaviour	Largely passive absorptive	Passive to active, emerging sense of ownership of the education process	Active, strong sense of ownership of own education, co-creation of resources and opportunities, active choice
Technology	E-learning enabled thought an electronic learning management system and limited to participation within one institution	E-lear collaborations involving other universities, largely within the confines of learning management systems but integrating other applications	E-learning driven from the perspective of personal distrituted learning and environments; consisting of a portfolio of applications

Generaciones educativas en la educación superior
(Fuente: Derek y Schmidt).

juegan un papel importante”. Las relaciones y afiliaciones institucionales se vuelven menos estáticas; se facilita la entrada de nuevas instituciones que brindan servicios educativos fuera de lo estrictamente formal, es aquí donde encontramos la relación con el título de la experiencia propuesta para el congreso. El museo, como hemos argumentado con anterioridad, se convierte en un aliado perfecto para dinamizar la educación a todos los niveles, ya que permite desarrollar experiencias educativas más participativas y democráticas.

Interculocular en el Thyssen

Mi relación con la colección del Thyssen siempre había sido como visitante, pero ¿qué pasa cuando cambias de rol? ¿Cómo conseguir transmitir tus experiencias y dinámicas educativas en un entorno en el que no estás acostumbrado y ante tus colegas de profesión? Qué quieren que les diga, un reto apasionante que no se podía dejar escapar. En este sentido intenté plantear una dinámica que pudiera condesar mis inquietudes como educador y la relación que establezco con el visitante cuando accede a visitar el museo. En primer lugar procuro que el visitante se relaje, que se sienta cómodo, intento analizar a qué tipo de persona tengo el placer de acompañar, escuto su mirada, su predisposición hacia la visita, ver si puedo entrever sus características religiosas, socioeconómicas y culturales, en definitiva, necesito descubrir en poco tiempo a la persona que tengo delante para establecer la complicidad necesaria que permita desarrollar una experiencia positiva.

A continuación, comienza un proceso mental consistente en relacionar las obras de arte del museo que se pueden adaptar a la personalidad del visitante, ya que será él quien –de manera inconsciente– construya el relato del itinerario a realizar por las salas. La educación, como afirma Elliot Eisner “es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no solo es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura⁸”.

⁸ Elliot W. Eisner: *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, 2004, pág. 19.

En nuestro caso, al no contar con el bagaje y ni con el conocimiento profundo de las obras, tenía que escoger el escenario adecuado para interactuar con un público muy complejo: profesionales del museo, educadores, maestros, profesores, estudiantes universitarios, personas vinculadas al mundo de la educación y los museos. Por este motivo, la obra escogida para desarrollar esta acción reflexiva tenía que ser contundente, ser capaz de despertar rápidamente el interés de las personas que habían optado por seguir esta experiencia. Me dejé llevar por mi intuición y escogí una obra que me había impactado desde que estudiaba historia del arte en el colegio y con la que, en mis numerosas visitas al Museo Thyssen a lo largo de los años, no he dejado de citarme: *Metrópolis* de George Grosz (1916-1917).



George Grosz, *Metrópolis*, (1916 – 1917).
Óleo sobre lienzo, 100 x 102 cm.
Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, Madrid

La previa...

El taller diseñado para la ocasión consistió en llevar a cabo una experiencia por las salas del museo dedicadas al realismo de entre guerras, ya que son el reflejo de un momento clave de la historia del siglo xx. El período histórico escogido permitía establecer conexiones con problemas que actualmente permanecen latentes en nuestra sociedad: la intolerancia religiosa, la desigualdad social, la guerra y sus efectos colaterales, el capitalismo desbordado, la crisis de valores, el *bulling*, etc. Las obras de arte de George Grosz, Karl Hubbuch, Max Beckmann, Ludwig Meidner, Ben Shahn, Reginald Marsh y Edward Hopper, combinadas con relatos de pensadores contemporáneos como Erich Fromm y de autores de la talla de Bertolt Brecht o Charles Chaplin, se convirtieron en el escenario y los actores adecuados para –a partir de la observación de la obra de arte– provocar la interacción entre los participantes y explorar qué relaciones afectivas se establecen a partir del diálogo.

El objetivo principal no fue otro que reflexionar sobre cómo la interacción con la obra de arte representa –además de una competencia relacional útil– una manera de mejorarse a uno mismo y la sociedad en la que vivimos. La estrategia quería poner en valor aquello que afirma Eisner: “Las artes nos ofrecen las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido nos ofrecen una manera de conocer... nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente”⁹. Esta experiencia pretendía evidenciar que la contribución social del proceso educativo consiste en facilitar que la persona establezca relaciones simbióticas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, contribuyendo así a enriquecer sus vidas respectivas.

También quería reivindicar el museo y el arte que expone como una herramienta educativa en un entorno diferente al habitual, lejos de la escuela como institución, un espacio muy diferente a la escuela que permite al alumno liberarse por un momento de la dinámica educativa diaria. Es aquí donde el rol del educador es fundamental, ya que debe crear las condiciones adecuadas que permitan al alumno interpelar con libertad a la obra de arte, como argumentan Roser Joanola y Anna Colomer, la tarea de los educadores debe estar más orientada

⁹ Eisner, 2004. pp. 27-28.



Tapiz El Hijo Prodigio. 1500-1510. Serie “Vicios y virtudes”. Bruselas. Autor desconocido. Museu de Lleida



Tarjetas con las preguntas de los niños

a formular preguntas que a ofrecer respuestas y a desmantelar las verdades absolutas, potenciando numerosas lecturas que se pueden establecer entre los objetos y los visitantes a través del diálogo y el intercambio de realidades¹⁰. Una estrategia que utilizo habitualmente como educador y que me ha permitido a lo largo de los años compartir experiencias impresionantes con el público con el que he interactuado con el paso de los años: escolares, personas sin techo, escritores, políticos, catedráticos de universidad, presidiarios, destacados actores y actrices de cine y de teatro, mujeres maltratadas, periodistas, personas seropositivas, médicos, ingenieros de telecomunicaciones, inmigrantes, personas invidentes, etc.

A la hora de plantear mi experiencia para el congreso escogí una de las experiencias más intensas y sobrecogedoras que he vivido como educador de museo. Los protagonistas, un grupo de escolares de ciclo superior de primaria y un tapiz flamenco del renacimiento de la colección del Museu de Lleida: *El hijo pródigo*¹¹ (ver figura 3). La situación tuvo lugar en una visita que previamente habíamos trabajado los educadores del museo con las maestras del colegio, el itinerario en cuestión se denomina “técnicas artísticas” y pretende dar a conocer las diferentes técnicas con las que se han realizado las obras de arte. Los escolares prepararon la visita previamente en el aula observando las cinco obras de arte seleccionadas y comparando aquello que les llamaba la atención o que les sugería.

Se les propuso que escribieran en unas tarjetas preguntas, sensaciones o dudas que les despertaran las obras que después iban a ver presencialmente en el museo, preguntas que al llegar a la sala de exposiciones y que el guía (yo mismo) tenía que intentar responder con la ayuda de los alumnos pero sin haberlas leído antes.

Las tarjetas dedicadas al tapiz de *El hijo pródigo* (ver figura 4) decían lo siguiente:

¹⁰ Huerta i de la Calle, eds. 2005, p.36.

¹¹ La serie denominada de los “Vicios y Virtudes”, en la que se integra el tapiz *El hijo pródigo*, agrupa un número indeterminado de otras piezas que aún remiten a un conjunto más amplio, dedicado al tema general de la redención del hombre. La parábola evangélica del hijo pródigo es una alegoría moral sobre las desgracias causadas al hombre por sus propios vicios y, al mismo tiempo, sobre el perdón y la regeneración total que la bondad divina ofrece al pecador arrepentido. El texto fue convertido en dos composiciones de tapicería, una para cada parte del relato. Los dos cartones de *El hijo pródigo*, de autor desconocido, fueron tejidos varias veces y se conservan ejemplares en diferentes colecciones. La manufactura es de Bruselas, de un telar aún no identificado, de alrededor del año 1500.

¿Estamos los educadores preparados para reconducir todas las situaciones que se derivan de nuestra acción educativa?

- ¿Por qué lo hacen con hilo si sería más fácil pintarlo?
- ¿De dónde sacan las ideas? ¿Es una historia de verdad o de mentira?
- Por qué la mayoría de las mujeres llevan el cabello tapado? ¿Por qué los hombres llevan medias?
- ¿Los personajes hacen una fiesta? ¿Por qué hay tanta gente?
- ¿Había mucho ruido en aquella reunión? ¿Por qué lloran estos señores?
- ¿Por qué la gente está triste?
- ¿Por qué el rey consuela a un señor?
- ¿En qué año hicieron el tapiz? ¿Hay una historia?
- ¿Por qué han puesto colores tan tristes?

El educador intentó responder a las preguntas de los niños con otras preguntas, estableciendo un diálogo que en algunos momentos derivaba en debate entre los alumnos. Todo iba bien hasta que saqué la última pregunta del sobre y sin prestar atención al contenido compartí con el grupo: «¿Por qué todos me pegan y me insultan?».

De repente se hizo el silencio y el niño que la había escrito se puso a llorar, algunos de sus compañeros también lo hicieron, las maestras, perplejas; y el educador, descolocado. Toda la experiencia acumulada durante años parecía no servirme para salir de mi estado de estupefacción. Ante la situación, una maestra y yo consolamos al niño, mientras el grupo abandonaba la sala. ¿Qué hacer ante una situación como esta? ¿Estamos los educadores preparados para reconducir todas las situaciones que se derivan de nuestra acción educativa? ¿Por qué este niño escogió el museo para visibilizar la situa-

ción de acoso que estaba viviendo? Preguntas difíciles de responder y que nos obligan a estar preparados para situaciones que generan nuestro modo de vida y que a veces afloran en nuestra experiencia educadora. Escuchar no es fácil, supone un aprendizaje y una reflexión constante. La escucha activa implica la voluntad de comprender, de ser empáticos, de iniciar un diálogo constructivo, y requiere un oído cálido que nos permita ser receptivo al otro.

Una vez planteada la experiencia de referencia se intentó trasladar la dinámica de grupo a *Metrópolis*, siguiendo el mismo proceso. Se les propuso a los integrantes del taller que observaran *Metrópolis* durante diez minutos y se les planteó una serie de preguntas:

- ¿Qué te sugiere *Metrópolis*?
- ¿Crees que es una obra atemporal?
- ¿El universo social plasmado por Grosz en su obra está vigente?
- ¿Puede un museo contribuir a cambiar la sociedad?
- ¿Qué rol debemos desempeñar los educadores de museo?

Escribieron sus sensaciones, sus preguntas, sus reflexiones, en una tarjeta que acabaron introduciendo en una urna.

La acción se traslada a la salas del museo

Nos dirigimos a la sala 39 del museo¹², el lugar donde se encuentra *Metrópolis*, después, me situé delante de la obra de Grosz, abrí la urna y dejé caer las tarjetas delante del lienzo. A partir de ese momento invité a todos los participantes a ponerse en el lugar del educador; les invité a que progresivamente escogieran una tarjeta y delante de la obra y compartieran aquella pregunta, reflexión, sensación, etc., que el azar les había otorgado. A partir de ese momento se empezó a generar una dinámica basada en el diálogo y la interpelación entre los asistentes. En algún momento se generaron performances delante de la obra, que generaron interacciones entre dos o más personas, se quisiera o no, consciente o inconscientemente, generaron un proceso de influencia recíproca.

¹² Visualizar la sala a través de la visita virtual que ofrece el museo: [http://www2.museothyssen.org/thyssen/visita_virtual_2013/m1?onstart=loadscene\(scene_39_981\)](http://www2.museothyssen.org/thyssen/visita_virtual_2013/m1?onstart=loadscene(scene_39_981))



Filosofía 3.0 en las salas del museo

A continuación muestro una selección de las 41 aportaciones que se derivaron de la acción:

- 1 “Vértigo”.
- 2 “¿La ciudad nos hace ser peores personas? ¿Vivir en una ciudad nos hace la vida más fácil o más difícil? ¿Por qué hay personas que sufre soledad en las ciudades?”.
- 3 “¿Por qué está toda la gente fuera de casa? ¿Es una reacción contra la guerra/ represión? ¿La pintura representa el movimiento?”.
- 4 “¿Por qué está tan oscuro? ¿Por qué los personajes no tienen rasgos faciales?”
- 5 Solo con líneas geométricas y una paleta limitada de colores podemos identificarlo”.
- 6 “Caos, ruido, desorden, desigualdad, muerte... ¿Al final hay una verdadera luz?”.
- 7 “Hacinamiento; geometría; perspectiva” (Me pregunto qué tienen qué ver con 3.0)”.

- 8 “Una de las cosas que me llaman la atención es que no sé si esta multitud está eufórica o aterrorizada. Según a quién mires, o mejor dicho, cómo mires, parece de las dos maneras. ¿Van hacia algo? ¿O huyen de algo?”
- 9 “¿Cómo podemos convertir la vida nocturna en un universo seguro para los colectivos más vulnerables? ¿Cómo podemos ejercer un control por parte de los ciudadanos de los anuncios que plagan la ciudad?”.
- 10 “*Metrópolis*, yo lo veo como una danza medieval. Los esqueletos arrasan con todo en esta ciudad maldita. Creo que el artista quería pintar el final de la civilización europea en la guerra (la Gran Guerra) y la revolución. Hoy sería más bien el apocalipsis zombi de la globalización neoliberal”.
- 11 “*Metrópolis* me sugiere y despierta sensaciones al igual que cualquier otra obra. Emociones vinculadas a mi experiencia. La educación es y será siempre política”.
- 12 “*A violência traduzida pela cor, as figuras deformadas, o honor- o mundo*”
- 13 *De hoje? Os museus sao locais para formar pessoas críticas?”.*
- 14 “La obra me sugiere algo que empezó como un anhelo y acabó como una pesadilla, la promesa de un mundo mejor a través de la tecnología.
- 15 Es de total actualidad”.
- 16 “#museos para pensar el mundo
- 17 #museos par imaginar otros mundos posibles
- 18 Imaginar otros mundos posibles es necesario para promover el cambio
- 19 #museos espacios por el diálogo
- 20 #posicionarse es excluyente??
- 21 #un museo para todos ¿puede ser neutral?”
- 22 “El museo no parece que sea un motor de cambio social, pero sí puede poner su grano de arena para que no haya tanto desequilibrio ayudando a formar personas críticas y de pensamiento propio, recogiendo y reflexionando sobre la visión del mundo

de alguien a quien llamamos artista a partir de su mensaje, que llamamos arte.”

- 23 *«Transformar o museu num espaço de “metamorfose social”. O educador tem o papel de agente de transformação proporcionando experiências significativas através da coleção do museu».*

Reflexión final

La comunicación verbal y gestual es uno de los recursos más importantes del que disponemos los educadores, existe y se propicia a partir de la presencia de otra persona con la que pueda y para quien pueda comunicarse. Sabemos que cualquier interacción entre dos personas, se quiera o no, consciente o inconscientemente, representa un proceso de influencia recíproca que se traslada a nuestra experiencia en el museo. Lo que nos diferencia –hasta el momento– de las máquinas es la capacidad de generar relaciones afectivas que se establecen a partir del diálogo como una forma de encontrarse con el otro. Dialogar representa no solo una competencia relacional útil, sino también una manera de mejorar uno mismo y el mundo que nos rodea. Debemos aprender a escuchar a nuestro público para que ellos también aprendan a escuchar, como afirma Francesc Torralba, enseñar a escuchar es anterior a enseñar cualquier otra materia, porque sin esta disposición básica, nada puede ser transmitido¹³.

En nuestro caso, los educadores de museos disponemos de “la complicidad” del patrimonio que divulgamos y centramos nuestra acción educativa en el acto de hablar, en una sociedad que subestima el valor del diálogo. Escuchar a nuestros visitantes nos permite saber en qué universo viven, conocer sus instrumentos lingüísticos, cuáles son sus deseos, qué expectativas, inquietudes y pensamientos tienen. La dinámica habitual de nuestro trabajo puede hacernos caer en la rutina, hacernos repetitivos, reproducir modelos educativos de otros museos sin tener en cuenta las posibilidades que nos ofrece nuestro entorno, centrarnos en la gestión de propuestas educativas propias del marketing que de las verdaderas necesidades educativas de nuestros usuarios. Vivimos en una sociedad que se sustenta en cifras, sin tener en cuenta que detrás de esas estadísticas existen personas, una realidad que a veces no nos permite reflexionar en profundidad sobre cómo nos comunicamos y cómo escuchamos.

13 Torralba, 2006.

Vivimos en una sociedad que se sustenta en cifras, sin tener en cuenta que detrás de esas estadísticas existen personas, una realidad que a veces no nos permite reflexionar en profundidad sobre cómo nos comunicamos y cómo escuchamos.

Bibliografía

Elliot W. Eisner, *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Paidós, 2004.

Carla Padró, *Re-visitar els museus des de la museologia coma a crítica cultural*, Butlletí del Museu Nacional de Catalunya 6, Barcelona, 2002.

Carla Padró, *Entre-dós: algunas museologías, pedagogías críticas (y feministas)*. En: I Congreso Internacional “Los museos en la Educación. La Formación de los Educadores”, Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid, 2009.

Ricard Huerta, Romà de la Calle, eds. *La mirada inquieta*. Valencia: Universitat de València, 2005.

Joan Santacana; Francesc X. Hernández, *Museología crítica*, ed. Trea. Gijón, 2006.

Mikel Asensio, Joan Santacana, Olaia Fontal, *Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad*. En *Inclusión cultural en museos y patrimonio*. Revista *Her&Mus*, ed. Trea, Gijón, 2016.

Derek Keats; J. Philipp Schmidt, *The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa*. *First Monday*, volumen 12, número 3 (marzo 2007). Recuperado de URL: http://firstmonday.org/issues/issue12_3/keats/index.html

Francesc Torralba: *L'art de saber escoltar*. Pagès, Lleida, 2006



Territorios corporales

Ricardo Rubiales

Educador en museos

Por lo general, en el diseño de las exposiciones existe claridad sobre los procesos de investigación y documentación de las colecciones, estándares de conservación, protección de los bienes y procedimientos de seguridad propios al montaje. Según el informe del Comité de Educación de la Alianza Americana de Museos existen claroscuros en el diseño de exposiciones cuando hablamos del reconocimiento de reacciones y vivencias de los públicos en las exposiciones y si ocurren como respuesta al proceso de diseño museográfico¹. Los profesionales, en su gran mayoría, suponen o infieren lo que la exhibición provoca en los visitantes. Pocas veces estas ideas se confirman con registro y documentación de experiencias dentro de las exposiciones.

Esta dimensión pública del museo², el impacto del proyecto museístico en los públicos es por lo general un ámbito desconocido para muchos de los profesionales, que centran el proceso de diseño museográfico en los objetos y colecciones pero no en la experiencia física por parte de los públicos. Una expresión visible de esta perspectiva ocurre al suponer que la labor museal termina al cortar el listón de inauguración de una exposición. Lo que ocurre con los públicos después de ese acto no es parte de eso que entendemos como diseñar una exposición.

Analicemos un minuto esta idea: es difícil encontrar dentro de los procesos de conformación de una exhibición una investigación previa de cómo los públicos se apropian de la exposición y la usan. Analizar los flujos, paradas, lecturas y acercamientos no como una forma de evaluación de la exhibición sino como un proceso propio del diseño con la búsqueda de cambiar aquello que no es totalmente funcional.

En realidad, una exposición en plano museográfico es muy distinta a la experiencia física de una exposición. Es común que la letra del cedulario es más pequeña de lo que se consideraba, que el flujo de los públicos no responde a lo planeado o visualmente ciertas piezas o espacios no son adecuados frente a los diversos públicos. La apropiación y uso del público del espacio físico como un elemento clave de lo que implica diseñar una exposición será una idea que debemos repensar en los museos: la exposición debe diseñarse para el público y su uso.

Propongo que este volver a pensar el diseño museográfico se enmarque en una aproximación a la corporalidad. El eje de

¹ Dierking & Foutz, 2007.

² La extensión de la acción museológica a nivel social.

aquello que podríamos denominar la experiencia del museo. No olvidemos que la construcción de sentido en el contexto del museo está vinculada directamente con el contexto físico³.

Hablar de corporalidad⁴ es hablar de cómo se enfrenta el entorno físico: las texturas de los muros, la percepción cromática que los acompaña; la percepción de la temperatura ambiental; el sonido de los pasos que marcan y definen el mismo espacio...

La vida es una experiencia multisensorial, las cualidades de espacio, color, luminosidad, texturas, temperatura ambiental, escala, volumen... participan en la construcción de sentido de cada momento; eso que Bachelard llama la “polifonía de los sentidos”⁵. La interrelación entre cada sonido, mirada, toque, olor, percepción táctil se fusionan en una experiencia corporal.

La percepción sensorial es intrínseca a los procesos neuronales; el reconocimiento de temperatura, la presión de los pies sobre el piso, la percepción táctil de las manos. Aun la mirada periférica que permite atisbar aunque te encuentres leyendo el texto al tiempo que escuchas sonidos cercanos y lejanos. Este cúmulo de percepciones llega a distintas áreas del cerebro por diversas rutas y conforman una experiencia integral.

Este sentido de la corporalidad también se define a partir de una serie de experiencias hápticas que ocurren en los primeros años de la vida. El entorno y nuestro cuerpo están en interacción constante, es la experiencia existencial continua⁶.

A nivel neuronal, las experiencias visuales se arraigan en el contexto de la experiencia táctil. Al evocar cierta imagen se acompañan las texturas, temperaturas y el cúmulo de experiencia táctiles previas con ese material. Es decir, en el archivo de la memoria no solo encontramos la representación visual del objeto sino también las representaciones olfativas, auditivas y fundamentalmente táctiles⁷.

³ Falk, 2000.

⁴ Moral y Fuentesal, 2014.

⁵ Bachelard, 1969 p. XII.

⁶ Pallasma, 2012b.

⁷ Damasio, 2005.

¿Cuáles son los lenguajes del cuerpo? ¿Cómo entiendo la sensorialidad dentro del museo? La vista alcanza, el tacto acaricia, el oído abraza, envuelve.

Por esta razón es que diversas investigaciones subrayan cómo la corporalidad se relaciona directamente con la construcción de significado, el cual se construye y parte de la experiencia corporal, incluso la evocación de todo recuerdo depende de la memoria corporal⁸.

Reconocer la experiencia del museo como fundamentalmente corporal implica repensar el observar, escuchar, desplazarse, posiblemente tocar... Desde mi perspectiva, la experiencia de desplazamiento y encuentro con objetos y personas señala actos propios al viaje⁹. Sin duda, a partir del cuerpo y sus lenguajes todo visitante será un viajero y el diseño museográfico la conformación de aquellos territorios por explorar.

¿Cuáles son los lenguajes del cuerpo? ¿Cómo entiendo la sensorialidad dentro del museo? La vista alcanza, el tacto acaricia, el oído abraza, envuelve. ¿De qué forma puedo reconocer la multiplicidad de la experiencia corporal de un espacio museográfico?

Desde una perspectiva neuropsicológica concebimos la existencia en un rango de acciones, ritos e incluso metáforas corporales. La corporalidad permite miles de reflexiones poéticas en la escritura a través de las cientos de palabras que tienen un sentido corpóreo. Por otro lado, un análisis de diversos textos y tradiciones religiosas señalarán la danza, la imposición de manos o el ayuno como ámbitos de la experiencia espiritual¹⁰.

Cerrar los ojos es un acto –tal vez inconsciente– utilizado comúnmente para recordar. Llevar las manos a la cabeza o levantarlas tienen múltiples referentes culturales. ¿Qué sentido

⁸ Casey, 2000.

⁹ Esta fue la perspectiva fundamental del proyecto El Planisferio, ganador del premio Ibermuseos 2005

¹⁰ Rubia, 2017.

damos a la oscuridad? ¿Y a la penumbra? Sentarse en el piso y estirarse para alcanzar algún objeto, percibir el olor de un espacio mucho antes de encontrarte dentro de él. Todas son experiencias corporales que nos acompañan continuamente y que hemos dejado afuera de la concepción propia del diseño museográfico que propone por lo general un espacio de paso, de flujo continuo.

¿A qué huele? ¿Qué colores son predominantes? ¿El mobiliario invita a sentarte? ¿A compartir? ¿A dialogar? Las emociones que se derivan de la forma y el espacio surgen a partir de las confrontaciones directas entre la persona y el espacio, la mente y la materia. Por ejemplo, la fenomenología de la arquitectura está más ligada a verbos que a sustantivos –el acto de entrar, el acto de mirar, el acto de reunirse–. Cada espacio arquitectónico condiciona la experiencia humana de la realidad: enmarca, articula, relaciona, separa y une, facilita y prohíbe. La experiencia corporal es un aspecto inseparable de la experiencia arquitectónica¹¹.

Siempre que estamos en un espacio físico nos encontramos de alguna forma con él, por supuesto será distinta la experiencia dentro de una catedral antigua que dentro de un hospital. Pero el acto de deambular, comprender el ambiente como contexto y territorio señala el cómo comprendemos los espacios físicos. La puerta es una invitación a entrar, enmarca el allá; la ventana permite observar el exterior y brinda contexto al aquí, la escalera invita a subir o a bajar. La arquitectura dirige, escala y enmarca acciones, percepciones e ideas¹².

Pero esta comprensión del impacto arquitectónico se ha diluido en muchos proyectos de exposición incluso hasta negando la arquitectura y proponiendo espacios ajenos donde se niegan muros, ventanas, texturas, y aún existen otras museografías¹³, y entre ellas alguna que abraza la arquitectura, otra que no recurra a la oscuridad y a la luz teatral sino que utilice luz natural, otra que a partir del diseño se convierta en acción educativa.

A pesar de que damos sentido a la experiencia del mundo siempre a partir del cuerpo, en el museo se busca eliminar lo corpóreo desdibujando a los visitantes como transeúntes pero no habitantes. Incluso podríamos decir que en muchos casos

¹¹ Pallasmaa, 2014.

¹² Pallasmaa, 2014.

¹³ Por ejemplo, el trabajo de Santacana y Serrat, 2005.

(...) al hablar de diseño museográfico, la meta no es solo crear espacios estéticos sino habitables.

el diseño de exposiciones propone un no-luga¹⁴; un espacio de paso que se replica incesantemente, donde la identidad, apropiación y marca han sido diluidas y se vuelven totalmente inmunes a las personas que lo transitan.

Al hablar de habitar como un concepto por repensar en los museos subrayamos las implicaciones de la huella y la pertenencia al tiempo de concebir un espacio como confiable y seguro. Dos elementos necesarios en toda concepción de lo que puede y debe ser el museo.

Entonces al hablar de diseño museográfico, la meta no es solo crear espacios estéticos sino habitables. Aun posibilitamos la acción educativa porque todo ambiente de aprendizaje es un espacio habitable. Diseñado para esas corporalidades que se han considerado en el diseño, habitación para las acciones futuras.

Así, la mejor metáfora que puedo encontrar es el escenario. Un espacio físico que coloca la corporalidad al centro y que se determina por las acciones que estos cuerpos realizan: un espacio performático¹⁵.

Cada elemento que forma parte de la escenografía ocupa un lugar en toda la trama narrativa; será la mesa el lugar de la conversación; la ventana observada de lejos por un instante; la puerta; el espacio invisible que esconde al interlocutor y el que observa cierto personaje... Al final, el diseño del espacio no es un fin en sí mismo sino un medio, y todos los elementos encuentran con un propósito.

Esta metáfora del escenario nos lleva a encontrarnos con el mundo de las posibilidades, de la imaginación. Un mundo donde se fusionan lo vivido, lo experimentado y lo posible.

14 Augé, 2009.

15 Ideas que resultan de conversaciones con Chiqui González, para quién todo proyecto de exhibición es una “puesta en escena”.

Observo la posibilidad del diseño museográfico como acción educativa como una puesta en escena donde espero que los actores –quienes cambian de rol continuamente– puedan vivir el espacio y posibilitar los nuevos diálogos sobre lo que queda por conocer y observar de formas más complejas, lo que ya se conoce¹⁶.

La gramática del espacio

Escribir con objetos y ambientes es una consideración de los primeros tratados museológicos que existen. Para Samuel **Quiccheberg**, el museo es un espacio o un texto, un archivo que presentaría los elementos del universo, un espacio para encontrarse con el “esplendor” de la naturaleza en un solo lugar o texto. Esta primera mirada sobre lo que hoy entendemos como museo permitió la creación de los gabinetes de curiosidades o salas de maravillas, antecesores del museo actual y que utilizaban como primera reflexión la historia naturalista de Plinio¹⁷. En dicha perspectiva, el espacio físico tiene la misma posibilidad de lectura que un texto escrito. Así, los códigos propios al lenguaje del cuerpo: temperatura, color, luminosidad, texturas posibilitan la construcción de significados.

Lo que se propone en las siguientes páginas es una invitación a reconsiderar el espacio físico en analogía con la escritura de un texto. El reto en esta “escritura” refiere a un ejercicio poético a causa de la naturaleza de los elementos que utilizamos en la creación de una exhibición: un proyecto de diálogo y encuentro entre personas y patrimonios, desde mi perspectiva, el potencial para convertirse en un ambiente de aprendizaje¹⁸.

En un sentido, esta experiencia del espacio físico nunca será exclusiva del museo, es cotidiana y personal. Los espacios que habitamos sin duda tienen fuertes cargas simbólicas, color, materialidad, colocación de mobiliario y fuentes de iluminación que refieren a percepciones personales significativas. La posibilidad del diseño museográfico como paradigma para romper con la normalización del espacio y lo corporal revelando vínculos y relaciones existentes posiblemente devaluadas e invisibilizadas.

¹⁶ En ese sentido, Jorge Wagensberg insistía en que una buena exposición siempre era una buena historia.

¹⁷ Pearce, 1994.

¹⁸ Alejándonos de la escolarización y mirando hacia los horizontes de las pedagógicas críticas, contemporáneas, disruptivas...

Podemos entonces subrayar el museo como un lienzo físico con características, posibilidades y circunstancias; y podemos concebir la acción educativa desde el proyecto museográfico como un transcurrir de una serie de nodos que han sido pensados y diseñados, donde el espacio museal se convierte en zona de exploración, diálogo y autocomprensión.

Las escuelas Reggio Emilia utilizan el término epigénesis para subrayar estas relaciones entre el espacio y los habitantes del mismo¹⁹. Dichas escuelas han reflexionado por décadas sobre el espacio físico como «el tercer maestro». Esta perspectiva actualmente está provocando nuevas miradas sobre la escuela rompiendo la visión tradicional del aula²⁰ y afectando incluso a la mirada tradicional arquitectónica de la escuela²¹.

Desde esta perspectiva reconocemos que la calidad del espacio físico es el resultado de diversos factores²². Se conforma de las características arquitectónicas del mismo espacio y de la organización, función y espectro de los estímulos sensoriales a incluir en el diseño. Estos estímulos nunca tienen una estructura “adecuada”; las percepciones en cada persona que habita el espacio son amplias y cambian de individuo a individuo y se moldean y rigen en muchos sentidos por elementos subjetivos, de ahí la complejidad en estos ambientes.

Así, el espacio museográfico se concibe como un espacio primeramente multisensorial, no solamente por incluir estímulos sensoriales sino por los diferentes niveles de estimulación sensorial que concibe y que contiene. Esto nos lleva a un espacio abierto y con múltiples puntos de acceso donde cada persona puede encontrarse con elementos que responden a sus intereses y necesidades.

La consideración de estas preferencias sensoriales señala la complejidad en el diseño al colocar en el eje del proceso de diseño del espacio a las personas, sus necesidades, preferencias, usos y costumbres culturales del entorno físico.

¹⁹ Branzi, Ceppi, Petrillo, Rinaldi, Vechi, y Zinni, 2009.

²⁰ Como el caso de Rosan Bosh y su trabajo en diseño de ambientes de aprendizaje.

²¹ Prakash, 2015.

²² Dahlberg, 2006.

Pensar en el espacio museográfico como un ambiente de aprendizaje implica reconocer a los diversos públicos y aquellas reacciones, reflexiones, interacciones que ocurren (...)

Sintaxis corporal

Pensar en el espacio museográfico como un ambiente de aprendizaje implica reconocer a los diversos públicos y aquellas reacciones, reflexiones, interacciones que ocurren y las aproximaciones que es posible contextualizar. Este proceso de considerar a los públicos y las posibilidades de uso del espacio requiere en el diseño una importante inversión de tiempo. El impacto y alcance de la acción educativa a través de un espacio físico se relaciona intrínsecamente a este proceso. El reto entonces es crear un proyecto museográfico a partir de una profunda reflexión sobre la corporalidad y las diversas dimensiones sensoriales incluye una selección de estímulos y de materiales que enmarcan la acción educativa y que sugiero considere como punto de partida la pedagogía de la escucha²³.

Desde esta perspectiva, el proyecto museográfico como ambiente de aprendizaje se concibe como un espacio híbrido donde diversas dimensiones conviven (olfativa, cromática, lumínica, táctil, auditiva, matérica) y serán las posibles relaciones que se crean las que dan forma e identidad al mismo entorno²⁴. En este sentido, el proceso de diseño considera la fusión de elementos contrastantes en la búsqueda de una enorme riqueza y complejidad²⁵.

Así, la calidad de este ambiente de aprendizaje resulta de la polisensorialidad que propone, así como de su organización funcional y su capacidad dúctil “capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo o usarlo”²⁶.

²³ Wurm, 2005.

²⁴ Biermeier, 2015.

²⁵ Cannon Design, VS Furniture & Bruce May Design, 2010.

²⁶ Branzi et al, 2009, p. 18.

Si bien en diversos museos se han realizado espacios de interpretación, ambientes educativos, intervenciones e incluso exposiciones lideradas por el área educativa, aún son excepciones²⁷. Todavía una buena parte del campo museístico concibe la acción educativa fuera de las salas de exposición.

Propongo la consideración de las dimensiones del espacio físico a partir de la corporalidad y su posibilidad de aplicación con el propósito de brindar más reflexiones y cuestionamientos sobre el diseño museográfico como una acción educativa.

Paisaje cromático

Los seres humanos respondemos siempre al color. Esto no es exclusivo a nosotros, una importante serie de investigaciones reportan la importante influencia y función del color en plantas, animales e insectos. El color es uno de los elementos que más impacto tiene en nuestra percepción sensorial²⁸.

Esto se vuelve un poco más complejo al reconocer que nuestras preferencias por el color y sus combinaciones resultan de un fenómeno cultural. A un grupo de personas puede gustarle mucho el amarillo y a otro grupo de personas el rojo, aún así el color anaranjado puede ser insatisfactorio para ambos grupos. Esto implica que cada acercamiento se da desde nuestro contexto sociocultural. Por tanto, las preferencias del color se relacionan no solo al color en sí (y sus referentes en el entorno) sino los significados que les hemos asignado y que se han construido socialmente²⁹.

El entorno natural está lleno de color, existe un marco específico (el azul del cielo, el verde de los árboles) y que va cambiando de tonalidades dependiendo de la luminosidad. El entorno urbano también tiene estas características cromáticas. Cada espacio que habitamos incluye una serie de cualidades cromáticas y define incluso acciones de nuestra parte en esos espacios.

Es por eso que desde una perspectiva espacial el color juega un rol fundamental en la definición de la perspectiva general de un espacio. Algunos colores parecen más cercanos (como el rojo y el amarillo) y tienden a colocarse en un primer

²⁷ Cabe mencionar aquí el trabajo del área de acción educativa de la Pinacoteca de São Paulo o la exposición Lección de Arte, diseñada por el área educativa del Museo Thyssen-Bornemisza en Madrid.

²⁸ Cannon Design *et. al.*, 2010.

²⁹ Gaston, 1984.

término visual. Mientras que otros (verde y azul) tienden a colocarse en un segundo término visual por los referentes que tenemos del entorno natural.

Algunos colores pueden funcionar como acentos, es decir, colores que suelen estar muy saturados y que al colocarse en el fondo resaltan a los colores en primer término (esto lo debemos considerar por ejemplo, al escoger el color de un muro).

Existen también colores más ligeros y cercanos al blanco (como los tonos pastel), colores más pesados y cercanos al negro (los tonos oscuros), colores etéreos (tonos pálidos), colores cálidos (tierras, cobres, amarillo, naranja, rojo) y colores fríos (aquellos del cielo y el mar: verdes y azules).

Ante esta riqueza proponemos que los espacios que habitamos no deben ser monocromáticos, sino presentar un paisaje cromático equilibrado. Piensa un momento en el entorno donde te encuentras. Haz el ejercicio de descontextualizar a los objetos y enfócate solo en la dimensión cromática (el color en muros, objetos, piso, techo, luces). ¿Podrías definir como armónica la propuesta cromática o te parece más bien caótica y “ruidosa”? ¿Acaso la reunión de esos colores fueron pensados y diseñados por alguien? Ahora incluye la presencia de las otras personas y los colores de su ropa. En este caso el diseñador no podía decidir qué colores vestirían las personas, pero podría considerar que esos colores se incluirían en todo del ambiente³⁰.

Muchos artistas utilizan como propuesta la construcción de entornos que nos envuelven totalmente con luz de color que va cambiando de forma sutil. Sin duda estos entornos de color que llenan absolutamente todo el espacio, posibilitan sensaciones y condiciones distintas de significado. Es posible observar el impacto que tiene un grupo de personas dentro de un espacio totalmente amarillo, rojo o incluso azul.

En ese sentido, el uso del color en un espacio puede ir desde lo más sutil –bañando muros blancos con luz led, o por el contrario, obtener un tercer color al proyectarse sobre un muro pintado con otro color. Ambas posibilidades permiten y facilitan percepciones distintas y seguramente proponen la construcción de distintos significados a la experiencia³¹.

³⁰ Branzi *et. al.*, 2009.

³¹ Cannon Design *et. Al.*, 2010.

Corporalidades del color

El color es una sensación producida por la acción de la luz en los fotoreceptores del ojo. Esta sensibilidad se da tanto en la intensidad lumínica como en la frecuencia de la onda de luz que perceptualmente determina varios los colores³².

La percepción del color es exclusiva del observador³³, es decir, que es una sensación sensorial que depende de muchos factores que incluyen la cantidad de luz y, por supuesto, ciertas características de la superficie que observamos. Esto es posible verificarlo con una serie de papeles de colores: si colocamos un mismo verde en el contexto de colores más oscuros se verá más brillante que si se acompaña de un contexto de colores claros. Si lo colocamos rodeado de un magenta y un anaranjado parecerá más puro que inserto en el contexto de un verde o azul claro.

Podemos reconocer tres propiedades básicas del color:

- El tono o matiz implica la calidad cromática, es la característica que define un color de otros. Extendiendo esta idea, el matiz se refiere a la continuidad del círculo cromático, es decir, los tonos que hay entre un color y otro (o los matices que hay entre el rojo y el verde), esto nos permite definir y distinguir un color de otro.
- La saturación implica el grado de pureza que tiene un tono. Por ejemplo, si proyectáramos una luz azul sobre una pantalla blanca percibiríamos un azul específico; si proyectamos sobre la misma pantalla una luz blanca podemos observar que el tono de azul sigue ahí, pero a causa del blanco se convertiría en un azul muy claro. Si proyectáramos más blanco la saturación llegaría a 0 y el tono de azul sería imperceptible.
- El brillo se refiere a la cantidad de luminosidad que tiene. Podemos hablar de un azul muy brillante e intenso o un azul con poco brillo o intensidad.

Específicamente debemos considerar dos posibles aplicaciones del color. Primero, el color intrínseco, aquel que pertenece a la naturaleza de la materia en un objeto y está adscrito a su constitución. Por otro lado, el color aplicado a cualquier su-

³² Cada ojo contiene más de 120 millones de bastones, células sensibles a la luminosidad y el movimiento. Pueden procesar unos cientos de niveles de luminosidad. Siete millones de conos que se encuentran en la región central del ojo pueden procesar miles de combinaciones de color (Giménez-Amaya, 2000).

³³ El ojo humano puede observar un espectro de ondas electromagnéticas de cierto rango (entre 400nm y 700nm), bajo dicho rango se encuentran los rayos ultravioletas y sobre él los infrarrojos, ambos imperceptibles al ojo (Giménez-Amaya, 2000).

perficie, superpuesto al color intrínseco. Una capa de pintura es el ejemplo más obvio y que puede producir un sentido de artificialidad en el objeto³⁴.

Estas dos aplicaciones deben considerarse en el contexto del espacio, el color que enmarca dicho objeto (por ejemplo, los muros de un espacio serían el color de contexto). En el diseño de ambientes consideramos tanto el color que el contexto tiene como el que introducimos en un mueble, objeto...

En el plano cromático siempre hablamos de planos superpuestos: existe un “telón de fondo” que puede ser cubierto con un segundo plano a profundidad e incluso un tercer plano que podrían ser objetos o incluso la ropa de los que habitan el espacio³⁵.

Un elemento importante al hablar de superposición es que los colores complementarios tienden a acentuarse unos a otros cuando están juntos, esto se denomina en el mundo de la percepción contraste simultáneo. Una combinación común de colores complementarios será: morado y amarillo; verde y rojo o azul y naranja. Un ejemplo más serán los azules más verdosos y los verdes más claros, que son complementarios al anaranjado y a los colores tierra.

Debido a este efecto es preferible que los colores individuales en una composición no sean sobresaturados ya que por la proximidad entre ellos se fortalecen.

No olvidemos que el diseño del paisaje cromático considera elementos híbridos: un mueble que tiene partes con pintura y partes con el color propio de la materia prima con la que fue hecho; muros con diversas texturas; el papel y sus diversas posibilidades cromáticas y elementos orgánicos que pueden encontrarse aislados o en el contexto de soportes pintados. También debemos considerar las pinturas que cambian conforme a las variaciones de las condiciones meteorológicas y todas las posibilidades que brindan las proyecciones y las fuentes de iluminación de color.

El espacio y los objetos que contiene pueden tener diferentes características cromáticas. Por ejemplo tenemos un ambiente primeramente sutil y no imponente o violento donde el blanco es el contexto para objetos y mobiliario; o un paisaje-objeto muy colorido y abigarrado. El resultado que buscaríamos es

³⁴ Branzi *et. al.*, 2009.

³⁵ Cannon Design *et. al.*, 2010.

un ambiente que no sea excesivamente saturado, sino armónico, considerando siempre que las personas que lo habitan y los colores que les acompañan lo complementan³⁶.

Los pisos deben ofrecer una base neutral, no necesariamente tienen que ser grises, podemos experimentar con su uso. El piso participa efectivamente tanto en la comprensión espacial del espacio como en la definición del paisaje cromático.

Otra recomendación es que los techos deben utilizarse más para controlar la luz (con pantallas y otros artefactos) que con propósitos de color. Aunque siempre es posible experimentar y vislumbrar nuevas posibilidades.

Los muros, como el telón de fondo de los procesos de comunicación, objetos y mobiliario deben ser cromáticamente cálidos, brindan al espacio un elemento unificador. No olvidemos los elementos que por lo general se colocan en los muros. Estos conforman un tipo de segunda piel, considera estas imágenes, proyecciones y objetos en el contexto del este telón de fondo que son los muros.

Al hablar de los muros y los techos no podemos olvidar que todo ambiente de aprendizaje siempre considera posibilidades para la transformación y se considera un lienzo que permite la acción de las personas que habitan el mismo espacio. Lo consideramos como parte activa y fundamental de este escenario³⁷.

El mobiliario en el entorno de aprendizaje debe caracterizarse por colores más prominentes, preferentemente con poca saturación o elementos monocromáticos en orden de brindar una fuerte presencia pero no exhaustiva, incluso se sugiere un tono cromático que se complementa con el uso.

El uso de los colores primarios en una forma pura, agresiva y volumétrica no es la mejor opción. Es preferible que exista una modulación de tonos, medios tonos, colores híbridos e intercambiables o compuestos. Obviamente el rojo, amarillo y azul continuamente están presentes, pero deben ser utilizados en diversos niveles de saturación y luminosidad en una coexistencia natural con los grises y los medios tonos.

En todo caso, el paisaje cromático debe ser armonioso. Un solo color puede ser ampliamente utilizado para combinar con

³⁶ Pérez-Valencia, 2007.

³⁷ Pérez-Valencia, 2011.

otros colores complementarios y absorbentes. El resultado final debe ir en un rango de los colores medios y percibidos como un equilibrio que contiene muchos sabores cromáticos. Un amplio rango de color en equilibrio armónico.

El paisaje lumínico

Es posible considerar tanto la luz artificial y la luz natural como dos perspectivas contrastantes; las luces cálidas y frías; la fuente de iluminación y su ubicación física en el espacio. Las sombras, la penumbra y la oscuridad serán elementos que permitirán otras exploraciones³⁸.

La luz es responsable de tres dimensiones perceptivas en el diseño del espacio:

- La visibilidad (si eliminamos toda luz en un espacio físico automáticamente nos es imposible “ver”),
- La experiencia sensorial y las emociones derivadas (la ubicación espacial de las fuentes de luz, su calidad, color definen y provocan diversos significados), y
- La sensación del paso del tiempo (ligado directamente a nuestra relación con el sol y la luna)

En general la disciplina de la técnica de iluminación se enfoca primeramente en la segunda dimensión y suele olvidar las otras perspectivas, aun así la definición del paisaje lumínico y su calidad depende de las tres perspectivas, no olvidemos que, por ejemplo, la luz es uno de los componentes fundamentales en la percepción estética³⁹.

En el diseño de un entorno de aprendizaje y en cuanto a la perspectiva de aquellos usuarios, los sentimientos de euforia, letargo o pánico están relacionados directamente a la cantidad y cualidad de la luz; la plasticidad y riqueza de la iluminación de un espacio.

La iluminación natural nos informa de las condiciones meteorológicas del día y nos permite percibir el paso del tiempo sin la necesidad de artefactos. La luz natural es fácilmente modulable a través de filtros, pantallas o texturas.

Cuando pensamos en elementos que pueden ser intervenidos

³⁸ Cannon Design *et. al.*, 2010.

³⁹ Pérez-Valencia, 2011.

por los usuarios de un entorno de aprendizaje la luz natural fácilmente puede permitir diversas configuraciones posibles.

La luz artificial no debe ser uniforme ni monótona, como ocurre en perspectivas tradicionales donde la prioridad es establecer visibilidad en cada punto del espacio.

El paisaje lumínico es vivo y contrastante, las variaciones en intensidad, diferencias en color (fría y cálida) y las posibilidades de filtrado y enriquecimiento del grano de luz permiten una riqueza y dinámica importantes.

La sombra es también un elemento fundamental del ambiente del entorno de aprendizaje. Estas pueden ser diáfnas, espectrales o densas, perfectamente ordenadas o caóticas, fragmentadas o compactas⁴⁰.

La luz entra desde diversas direcciones e interviene el espacio físico: lateralmente, desde arriba, desde abajo. En el proceso de diseño será necesario reconsiderar que estas direcciones tienen implicaciones en la conformación del espacio. Por ejemplo, la luz que proviene de una fuente desde arriba es llamada luz cenital y puede darle al ambiente una connotación subterránea, lo cual recuerda el arquetipo de una cueva o trinchera. Por otro lado, si consideramos los significados místicos de la luz que entra desde arriba en las casas de adoración o su uso en el teatro el efecto es el contrario: la atmósfera es pura y alegre⁴¹.

Un espacio iluminado desde abajo puede ser definido desde una perspectiva distinta, este tipo de iluminación en la naturaleza solo ocurre en el reflejo de grandes espacios de agua que amplifica, intensifica e invierte la luz dando la sensación de ligereza en tales volúmenes de agua. En este caso, la luz artificial que proviene desde abajo siempre produce efectos dramáticos y misteriosos, dejando al sujeto flotando en una dimensión no natural⁴².

El carácter de la luz natural se concibe desde una perspectiva horizontal, la presencia de filtros, marcos y transparencias brindan una cualidad artificial a esa luz natural. Este tipo de conformaciones del paisaje lumínico afecta fuertemente a nuestra habilidad para habitar el espacio.

⁴⁰ Pallasmaa, 2012^a.

⁴¹ Branzi *et. al.*, 2009.

⁴² Pérez-Valencia, 2011.

Las texturas en la naturaleza brindan una enorme riqueza visual y suelen convertirse en reflejos. En la propuesta de diseño entorno de aprendizaje la luz puede ser fragmentada en patrones consistentes y armónicos, conformando microelementos lumínicos que crean lo que llamamos luz texturizada⁴³.

Así, el grano de luz puede ser visto en una naturaleza reticular, creando armonías complejas y decoraciones inmateriales. Los efectos se parecen a aquellos mosaicos bizantinos que estaban compuestos de infinitas teselas que reflejaban luz en diversas expresiones.

Un espacio puede ser profundamente transformado al utilizar sombras en su diseño. Las tres variables que podemos considerar se refieren a la naturaleza de la fuente de la sombra, las características del ambiente en sí mismo y la colocación presente de los objetos.

Las sombras tienen diversas características, pueden ser diáfnas e imperceptibles –lo cual es típico de los paisajes místicos– o crear contraste con volúmenes o elementos plásticos que rompan con situaciones armónicas.

Las sombras pueden ser definidas en términos de su dirección, desde dónde las percibimos como compactas y si las definimos como sombras “reales” o con efectos granulares (en cuyo caso es difícil identificar la fuente de la sombra). En paisajes en los cuales la relación entre sombra y luz es espacialmente compleja, las sombras tienden a estar en orden o desorden deformando o definiendo nuestra percepción del espacio.

Paisaje olfativo

Esta percepción tiene un importante rasgo evocativo a los recuerdos, imágenes y objetos⁴⁴. El olfato es uno de los sentidos más olvidados en el contexto del diseño de espacios y uno de los más positivos en cuanto a la exploración de un espacio⁴⁵.

El sentido del olfato se encuentra localizado en la parte primitiva del cerebro, en una zona cercana al cerebro reptiliano y al sistema límbico. Debido a ello, la percepción de un olor

⁴³ Branzi *et. al.*, 2009

⁴⁴ Casey, 2000.

⁴⁵ Pallasmaa, 2014.

Nuestra primera reflexión en el diseño es el carácter efímero del paisaje olfativo, debido a que todo olor tiene una duración y se transforma con el paso del tiempo.

brinda evocaciones muy potentes que implican lugares y situaciones. Existe una dimensión afectiva y emocional muy fuerte relacionada a los olores de la primera infancia, nuestros padres y circunstancias emocionales intensas⁴⁶.

Esta localización también relaciona el olfato con los procesos de memoria a un nivel mucho mayor que cualquier otro sentido. Según Branzi y sus colaboradores (1998) “la memoria olfativa es inmediata”.

En ese sentido, muchos antropólogos están de acuerdo en que el desarrollo del pensamiento en nuestra especie está ligado directamente al olfato⁴⁷.

Según diversos estudios, existen moléculas odoríficas básicas: olor almizclado, alcanforado, floral, mentolado, etéreo, picante y pútrido⁴⁸.

Nuestra primera reflexión en el diseño es el carácter efímero del paisaje olfativo, debido a que todo olor tiene una duración y se transforma con el paso del tiempo. Por ello el diseño requiere la consideración de un mantenimiento y atención continuos⁴⁹.

Al hablar de la inclusión de la dimensión olfativa desde el diseño, proponer que el ambiente tenga determinada tesitura sensorial toca el ámbito afectivo e interrelacional. La experiencia olfativa facilita o bloquea espacios de diálogo y relaciones. La cocina y su paisaje olfativo son un ejemplo de ambiente inmersivo que se comprende hacia la conversación y el intercambio.

⁴⁶ Fernández Jaén, 2008.

⁴⁷ OECD, 2007.

⁴⁸ Fernández Jaén, 2008.

⁴⁹ Pallasmaa, 2014.

Los investigadores de Reggio Emilia⁵⁰ presentan que las niñas tienden a tratar con el olor y perfumes más reactivamente que sus compañeros varones. Por otro lado, los niños y niñas del estudio señalan que el olor no es un elemento clave para el reconocimiento de un lugar, pero sí trae a la memoria situaciones específicas.

La experiencia de incluir estímulos olfativos en el diseño de ambientes de aprendizaje puede detonar y generar procesos muy significativos. En ese sentido, diferentes espacios pueden ser caracterizados por diferentes olores que cambian a través del tiempo y la situación y por tanto determinan procesos específicos.

- Incluir elementos naturales (plantas, flores).
- Uso de esencias y nebulizadores.
- Materiales que se caracterizan por un olor que persiste a través del tiempo (goma, látex).
- Productos que refuerzan ciertos olores sobre las superficies (madera, cera.).

Paisaje auditivo

Una característica fundamental de todo ambiente es su dimensión acústica. Todo espacio se determina a partir de los sonidos —o la ausencia de ellos—. Espacios interiores y exteriores siempre tienen su propia impronta acústica.

Es posible señalar dos fuentes fundamentales: el sonido ambiental (propio de la naturaleza) o el sonido directo (como el causado por una máquina). Se busca que los sonidos que se insertan en el diseño del ambiente puedan acompañar de manera equilibrada fomentando la discriminación auditiva⁵¹. El silencio se convierte en un elemento contrastante que permite dar tonalidades al paisaje acústico.

Existen amplias investigaciones sobre la pérdida de la conciencia de la escucha, la habilidad de seleccionar estímulos sonoros, reconocerlos y ubicar sus fuentes, en la misma manera que reconocemos un objeto por su forma y color. La

⁵⁰ Fontanili, 2005.

⁵¹ Jara y Delano, 2014.

preeminencia de la mirada a través del sonido debe ser más balanceado de manera que los públicos puedan redescubrir su aguda percepción acústica.

El paisaje sonoro es un plano de uso funcional en el espacio museal, rico y articulado que se relaciona con mucho más que solo escuchar, considerando que la percepción auditiva es más compleja: las ondas de sonido, al llegar al sistema auditivo por su continuidad y origen, permiten reconocer nuestra ubicación en el espacio. Esta relación corporal-auditiva hace del paisaje sonoro una experiencia física multidimensional⁵².

Los niveles acústicos (en decibelios) suelen ser excesivos, como en los museos de ciencia, por ejemplo, (la sonoridad se percibe como ruido, lo cual es una de las percepciones inmediatas en el visitante que cruza el umbral de entrada) o demasiado pobres, en el caso los museos de arte (este paisaje acústico convierte al espacio en intimidante, sacro y exclusivo). Lo inadecuado del paisaje acústico en los museos de ciencia con un fuerte nivel de ruido al fondo y la costumbre a la contaminación auditiva puede llevar a los usuarios a una “sordera perceptiva”, es decir, la inhabilidad de escuchar y apreciar un espectro de sonidos y silencios⁵³.

El diseño acústico del espacio museal debe perseguir tanto limitar el ruido de fondo y eliminar los ruidos molestos (maquinaria, vibraciones) como desarrollar potenciales sonoros y aprovechar las posibilidades acústicas que enriquezcan el paisaje sonoro. El enfoque será colocar intervenciones sonoras sin imponer el paisaje sonoro.

La relación entre sonido y ambiente es una relación de dos vías, debido a que como lo hemos notado, el sonido influencia la percepción sensorial y espacial del ambiente. El ambiente en sí mismo determina la forma y calidad del sonido en las características geométricas y la reflexión de las ondas sonoras por objetos y materiales constructivos.

La atmósfera del paisaje sonoro debe ser diseñada, y en muchas ocasiones no se considera. Es importante subrayar que poner elementos sonoros (como audífonos) no implica – en ninguna forma– crear un paisaje sonoro.

⁵² Moral *et. al.*, 2014.

⁵³ Jara y Delano, 2014.

Paisaje Táctil

La tactilidad en el cuerpo humano utiliza más de 800.000 fibras y tiene 18 veces más terminaciones nerviosas que el caracol del oído. El tacto implica una relación fundamental con el ambiente. Implica nuestro encuentro continuo con el exterior, en un sentido todas las experiencias sensoriales son modos de tocar⁵⁴, implica reconocer dónde estoy, mi posición en el espacio físico donde los sentidos acompañan esta experiencia háptica del yo, el canal de comunicación continuo con el ambiente. La importancia del tacto en la civilización humana es tan importante que se le ha llamado la madre de los sentidos⁵⁵.

La complejidad del tacto nos coloca en el espacio, es distinto de escuchar o mirar, acciones en las que podemos distanciarnos. Lo corporal nos acerca y posiciona en el centro de la situación. Es cultural; la cercanía táctil es para diversos grupos humanos más incómoda que para otros grupos⁵⁶.

Esta relación del tacto con la intimidad puede relacionarse con que la piel actúa como un intermediario entre el mundo exterior y nuestro mundo interior, por eso es que el sentido táctil no puede ser visto como un órgano específico sino como un sistema extendido a todo nuestro ser y por ello conectado fuertemente a la experiencia individual.

En nuestra especie este toque, cercanía, caricia es fundamental en los primeros años de vida; el aislamiento táctil en los bebés prematuros dentro de la incubadora tiene fuertes implicaciones que han sido investigadas largo tiempo.

La percepción sensorial de nuestros cuerpos no solo registra lo que proviene de afuera sino también lo que ocurre dentro de nosotros, esto es, la propiocepción de órganos, músculos e incluso huesos. Así, el sentido táctil de nuestra corporalidad no solo se enfoca en los estímulos exteriores sino también en lo interno.

⁵⁴ Pallasma, 2012b.

⁵⁵ Montagu, 2004.

⁵⁶ Rinaldi, 2011.

Así, el sentido táctil de nuestra corporalidad no solo se enfoca en los estímulos exteriores sino también en lo interno.

La realidad virtual hace posible analizar el intercambio táctil entre sujeto y espacio en formas inéditas: lo táctil ha sido llamado el gran vínculo sensorial del futuro.⁵⁷ En ese momento ya se desarrollan interfaces táctiles para la comunicación interpersonal que seguramente provocarán importantes cambios culturales al entrar al mercado. Este tipo de experiencias las observamos hoy en la pantalla táctil y su uso extendido en diversos objetos tecnológicos y que marca una preferencia de uso en grupos de usuarios.

Según Pallasma (2012b) podemos describir los parámetros táctiles en la calidad del estímulo y la sensación táctil:

Parámetros de los estímulos

- Tiempo (instantáneo, intermitente, permanente).
- Vibración (frecuencia, amplitud).
- Espacio (concentrado, difuso).
- Parámetros de la sensación.
- El intercambio entre superficie y superficie.
- Intercambio térmico (caliente, frío).
- Contacto (suave, duro, rugoso, seco, húmedo).
- Movimiento (brusco, gentil, rítmico, continuo).
- Presión (suave, dúctil, resistente).

La experiencia táctil será un eje del lenguaje museográfico como ambiente de aprendizaje; la experiencia fundamental de

⁵⁷ Linden, 2010.

Compatible con las restricciones económicas es importante que el paisaje material tenga un sentido dinámico de cambio, suele ser interesante contar con elementos efímeros que contrasten con el paisaje material durable.

exploración, interacción y comunicación. Las relaciones entre tacto y espacio⁵⁸ implicarían la corporalidad como el centro referencial de la integración sensorial. La amplitud de las percepciones táctiles brinda un amplio espectro de posibilidades para el diseño. Por otro lado, los materiales orgánicos o artificiales brindan otra categoría posible que será necesario considerar.

La multiplicidad del estímulo sensorial en armonía con el complejo contexto cultural produce un resultado sinfónico y no cacofónico en el diseño entorno de aprendizaje. La presencia de todas las categorías de materiales –y por ende los diversos estímulos sensoriales– deben ser parte de una estrategia, un punto de referencia cultural que filtra y guía cada opción⁵⁹.

La orquestación del mismo proyecto produce abundancia y riqueza perceptiva, no caos; una coexistencia balanceada entre diversos materiales que puedan subrayar diferentes efectos táctiles y visuales: sonoros y absorbentes; transparentes y opacos; materiales con una transparencia temporal o permanente; con colores naturales o impuestos; cálidos (têxtiles, maderas) y fríos (cristal, aluminio, cobre, acero); materiales orgánicos y artificiales; con un sentido durable (piedra o metales) o efimero (flores, papel) esta combinación supone un paisaje material dinámico.

El comportamiento de los materiales a través del tiempo es una consideración que debemos tener en cuenta en el diseño. No necesariamente todos los materiales en el diseño museográfico deben ser durables y estáticos. Compatible con las restricciones económicas es importante que el paisaje material tenga un sentido dinámico de cambio, suele ser interesante contar con elementos efímeros que contrasten con el paisaje material durable.

⁵⁸ Pallasmaa, 2012^a.

⁵⁹ Vechi, 2013.

Cartografías corporales

Te invito a plasmar las dimensiones sensoriales (olor, color, temperatura, luminosidad) de un espacio en una suerte de mapa. Puedes utilizar incluso un plano arquitectónico del espacio y marcar cada uno de los paisajes sensoriales. El ejercicio facilita el reconocimiento de sus características al tiempo de señalar las posibilidades de cambio, la propuesta es que este ejercicio detone procesos creativos en el diseño de un proyecto museográfico⁶⁰. Este primer ejercicio debe ser de memoria y no en el espacio físico.

Es importante realizar diversos bosquejos del espacio una y otra vez. Reconoce las zonas de flujo, la entrada y salida, fuentes de iluminación así como los materiales y colores existentes con el propósito de considerar los trabajos necesarios para la adecuación de los proyectos. Estos bocetos te acompañarán en todo el proceso de diseño, úsalos como herramientas de trabajo. Empieza ahora: toma una hoja en blanco y comienza a trazar.

En un segundo momento te sugiero recorrer el espacio, observar lo que no considerabas o los detalles que habría que precisar. Añade al proceso de boceto las posibilidades, las fuentes sonoras y lumínicas. La materialidad existente en la propuesta arquitectónica y las opciones que el mismo espacio brinda.

En un tercer paso será necesario que puedas realizar un ejercicio de planos. Es decir, proponer escenarios que multipliquen y hagan evidentes las posibilidades al tiempo de revelar algunas restricciones que el espacio brinda. El ejercicio de los planos te permitirá visualizar los posibles caminos que existen y aquellos que eliges fortalecer y los que disminuirás.

El ejercicio de diseño es un ejercicio de práctica. Escribir y reescribir en el ambiente a partir de un proceso de investigación continua sobre las acciones, reacciones y emociones derivadas de la experiencia de los públicos.

⁶⁰ Hoyuelos, 2005.

Bibliografía

Augé M., Los no lugares: espacios del anonimato, antropología sobre la modernidad, ed. Gedisa, Madrid, 2009.

Bachelard, The poetics of Space, Beacon Press, 1969.

Biermeier, Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments. Young Children, 70 (5), 72, Cambridge, 2015.

Branzi, Ceppi, Petrillo, Rinaldi, Vechi, y Zinni. Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia, Buenos Aires, 2009.

Cannon Design, VS Furniture & Bruce May Design. The third teacher, 79 ways you can design to transform teaching & learning, Nueva York, 2010.

Casey, Remembering: a phenomenological study, Indiana, 2000.

Damasio, En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos, Barcelona, 2005.

Dahlberg y Moss. Introducción: Nuestra Reggio Emilia. En Rinaldi, En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender. (pp. 13-36), Lima, 2011.

Dierking & Foutz, In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions. Nueva York, 2011.

Falk & Dierking, Learning in Museums, Los Ángeles, 2000.

Fernández Jaén, J, Modalidad epistémica y sentido del olfato: la evidencialidad del verbo oler, ELUA, Estudios de Lingüística. N. 22. pp. 65-89, Madrid, 2008.

Fontanili. Play+, arredi per l'infanzia, furniture for children, Reggio Emilia, 2005.

Gaston, La poética de la ensoñación, México, 1984.

Giménez-Amaya, J.M., Anatomía Funcional de la corteza cerebral implicada en los procesos visuales. Revista de Neurología, 30 (7) pp. 656-662, Madrid, 2000.

Hoyuelos, La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi, en Cabanillas, Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía (pp. 154-166), Barcelona, 2005.

Jara y Délano, Avances en corteza auditiva. Revista Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello, (74) pp. 249-258, Madrid, 2014.

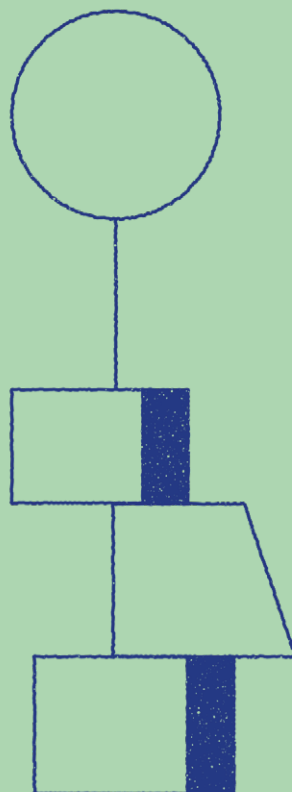
Linden, D., El cerebro accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos, ed. Paidós, Barcelona, 2010.



- Moral y Fuentesal, La inteligencia corporal cinestésica. Educación y Futuro, (31) pp. 105-135, Madrid, 2014.
- Montagu, A., El tacto: la importancia de la piel en las relaciones humanas. Barcelona, ed. Paidós, 2014.
- OECD, Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science. Nueva York, 2007.
- Ovejero Hernández, M., Desarrollo cognitivo y motor, ed. MacMillan, Madrid, 2014.
- Pallasmaa, J., Los ojos de la piel, la arquitectura y los sentidos, ed. Gustavo Gili, Barcelona, 2012a.
- Pallasmaa, J., La mano que piensa, sabiduría existencial y corporal en la arquitectura, ed. Gustavo Gili, Barcelona, 2012b.
- Pallasmaa, J., La imagen corpórea, imaginación e imaginario en la arquitectura, ed. Gustavo Gili, Barcelona, 2014.
- Pearce, Interpreting Objects and Collections, Londres, 1994.
- Pérez-Valencia, P., La insurrección expositiva, ed. Trea, Madrid, 2007.
- Perez-Valencia, P., Joven museografía, la exposición autoparlante, ed. Trea, Madrid, 2011.
- Prakash, Proyectar el futuro. Cómo rediseñar los edificios escolares para favorecer el aprendizaje, México, 2015.
- Rinaldi, En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender, Lima, 2011.
- Rubia, F., El cerebro espiritua, ed. Fragmenta, Madrid, 2017.
- Santacana y Serrat, Museografía didáctica, ed. Ariel, Barcelona, 2005.
- Vecchi, Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil, ed. Morata, Madrid, 2013.
- Wurm, Working in the Reggio Way. A Beginner's Guide for American Teachers, San Francisco, 2005.

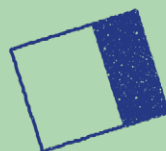


Futuros cercanos



**María De Los Ángeles,
“Chiqui” González**

Gobierno de Santa Fe



Buenos días a todos. Mejor que no me hubieran conocido, y se quedara tipo un mito, ahora todo se viene abajo. Pero está muy bien, primero quiero agradecer, pero no agradecer como siempre se agradece, porque se agradece siempre... Este me pareció un congreso absolutamente sólido, absolutamente prismático, que trata de mirar desde todos los costados, un congreso que se plantea la relación con el territorio, con el espacio público, con el museo y sus diálogos; me pareció un equipo plural, democrático, impresionante, no sé ustedes llaman animadores... no, educadores, un equipo de educadores en el que todos son capaces de llevar adelante maravillosos talleres, me he quedado a la tarde para oír, así que realmente creo que vine hasta España a un congreso en serio, no un congreso hecho por política, o hecho por marketing, o hecho por cualquier otra cosa, vinimos a pensar los museos y no sé si nos vamos habiéndolos pensado, porque el caos es grande, pero si no empezás por el caos y por las miradas tan diferentes —pero hay muchas cosas en común— seguramente que no vas a repensar nada, si vas a pensar con las categorías anteriores vas a llegar a las mismas conclusiones... así que gracias.

→ **¡Aviso!** El texto *Futuros cercanos* es una transcripción de la intervención realizada por "Chiqui" González en el III Congreso Internacional Los Museos en la Educación.
Repensar los museos

Siempre empiezo con un poeta porque cuando Ana dice “trabajar con otros” yo tendría que agregar «con el ciudadano como protagonista» y no con el artista como protagonista, no en los museos, en toda la cultura. Yo soy ministra de Cultura de una provincia, no del Estado Nacional, de la provincia de Santa Fe, la primera ministra que crearon en todo el país, así que tienen que ponerse desde la perspectiva de que hablo más desde lo público, desde las políticas públicas, por lo tanto ustedes tienen que seguir ese razonamiento, lo cual no quiere decir que no implica su relación con lo privado, intensa... pero hoy hablo desde la pregunta: **¿cuáles son las obligaciones de lo público?**

Siempre empiezo con un poeta porque ustedes saben que la fijación mía son los niños, después voy a explicar que no hago museos para niños, que ninguno de nosotros hacemos museos para niños —en mi equipo somos veinte, tipo territorio ocupado—, tenemos 8 museos que dan cabida a niños de menos de tres años, y están estructurados a la manera de pensar de un niño menor de tres años, pero están dirigidos para los adultos, y han llegado a tener el 68 % de las entradas de adultos solos, que es lo que queríamos nosotros, que la manera de pensar de un niño le hiciera frente al esquema moderno de la educación. En estos museos las entradas son gratuitas o cuestan menos que un viaje en transporte público.

Este es el título, ustedes me han puesto *futuros cercanos*, bueno, yo les quiero decir que los futuros son inmensurables, así que también hay lejanos. Ustedes siempre pueden poner cercano, mediano o lejano o como le guste al futuro, ¿no es cierto?, lo bueno del futuro es que siempre podés inventar lo que te encanta y te puede pasar como a Verne, que de verdad pasó, o te puede pasar que pensabas que hoy la mujer maravilla iba a venir vestida de plateado y no es así... termina siendo asesinada por sus maridos.

Pero yo voy a tratar de tomar el costado esperanzador de las cosas que parecen aparecer en el mundo hoy, porque lo que no está en el mundo hoy, no está mañana, lo que no está hoy perfilándose, no está mañana. Tú te levantas un día y dices ¿hola futuro cómo estás? Tengo un amigo poeta que dice “cuando venga el futuro, decile que no estoy”.

Empiezo con los poetas porque creo que el pensamiento poético, no la poesía exclusivamente, sino el pensamiento mágico poético es parte del conocimiento y es lo que hemos dejado fuera de la escuela, de los museos, de la ciudad, de la política y de tantas otras cosas.

Empiezo con Machado por un homenaje a ustedes, mi adorado Antonio Machado:

Hay dos modos de conciencia:
una es luz, y otra, paciencia.
Una estriba en alumbrar
un poquito el hondo mar;
otra, en hacer penitencia
con caña o red, y esperar
el pez, como pescador.
Dime tú: ¿Cuál es mejor?
¿Conciencia de visionario
que mira en el hondo acuario
peces vivos,
fugitivos,
que no se pueden pescar,
o esa maldita faena
de ir arrojando a la arena,
muertos, los peces del mar?

Aquí no me tocaría explicar las metáforas, ¿no? Ni matamos peces ni los dejamos libres, yo creo que en mi vida, más allá de los años sesenta, nos creímos visionarios que mirábamos en el hondo acuario peces vivos fugitivos. Pero fui maestra de escuela, desde la guardería en adelante, hice de todo, y creo que también hice la cola para la leche, también domesticué de la peor manera, también tuve estereotipos políticos en la militancia política, también transmití estereotipos y eso también es tirar en la arena, la maldita faena, tirar muertas algunas opiniones de los niños que ante la insistencia mía iban muriendo, porque los niños no mueren, pero sí muere la infancia.

Bien, hablar de la época que atravesamos es complejo, cruel y no voy a hacer una cantidad de puntos tipo portada de revista, no creo que sea respetuoso para todos ustedes, que son cultos y que están atentos y que viven esta vida, porque aparte de ser cultos, estudiosos, atentos, viven la vida que estamos atravesando, por así decir. En los años cincuenta Hannah Arendt decía que lo peor de la sociedad de masas ni siquiera es la rutina, ni el consumo, lo peor es que el mundo conocido —que no es el planeta, el mundo es la cantidad de recursos, miradas, procedimientos, valores, teorías, proyectos, prácticas que creó el hombre para interpretar el mundo, y hay paradigmas y van cambiando dialécticamente, ese mundo va cambiando, no es el planeta, ni es motivo de la ciencia, es motivo de las ciencias sociales— ya no nos aglutina, ya no nos desbroza a la vez, no

nos hace colectivos, ya nos masifica, o sea, nos une a todos iguales, y sobre todo ya se ha olvidado del *entre*.

Nos enseñan el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, que tampoco es así, es un horror enseñar eso en la escuela primaria: el qué, el cuándo, el dónde... Aristóteles vamos a ir enseñando... bueno, enseñémoslo, es la cultura universal... pero hay tanto que enseñar de la paradoja y de otras cosas, porque los niños, mirá te enseñaron Aristóteles a la mañana y a la noche te leen *Alicia en el país de la maravillas*, qué paradoja, es otra lógica distinta a la que le enseñaron en la mañana, por supuesto, ¿gentonces? Por supuesto no iba a ser de otro modo...

Bien, ahora el *entre*: *el entre* es entre yo y mi propio cuerpo, entre yo y vos, entre las instituciones, suponte que entre el museo y la calle, unos antagonismos que a mí me enferman: entre el museo y la calle, entre las instituciones y lo autogestionado, no hay instituciones endo-gestionadas, no hay autogestiones que son casi instituciones, no hay instituciones, coleccionar o desechar, ¡no! Desechar en un museo! Es muy grosero, desechar...

Nosotros tenemos un gran pintor que se llama Antonio Berni, es el más grande para mí de Argentina junto con Fontana -Fontana hay acá en la Colección Permanente, me dijo Salvador-. Berni hacía monstruos de cartón y con canastos todos podridos. Colgaron del techo todos los monstruos, después se pudrieron los monstruos y nadie se los compró ¿quién iba a poner en el libro eso? Él ganaba millones de millones en Londres y en todo lo demás, pero lo que no se daban cuenta es que... Berni murió a los setenta años, nosotros de Berni hicimos muchas cosas para niños, y me hice amiga de sus hijos y de sus nietos, y con José Antonio, fotógrafo, hijo de Berni, estábamos en una inauguración donde estaban todas las personalidades más importantes de Argentina -con un vino barato, y en el único momento donde se ven, después no aparecen nunca más por la exposición- y nosotros nos fuimos afuera y él me dice: "Chiqui, mi padre jugaba con los canastos, decía que eran los monstruos de Ramona, pero acá no saben lo que hacer". Pero digo: «¿Por qué José Antonio?». Y dice: "porque los colgaron como simples canastos monstruosos que tienen algo de pájaro ¡pero el monstruo era la sombra! había que colgarlos con luz que hiciera que la sombra fuera el monstruo!", ¡me dice el hijo! Y yo voy, y veo un montón de canastos colgados como monstruos y digo: «El famoso montaje que te hace más solo si sos más distante...». La iluminación, la sombra, **la penumbra... el derecho a la penumbra...** los fondos, las figuras, las cosas que están en el aire, los techos, los pisos...

Bien, Hannah Arendt, al romperse el *entre*, porque no hay tensión en el entre, entre el museo y la calle, entre los políticos, entre los partidos políticos, entre las cortes... ¡imagínense las cortes! Imagínense los poderes del estado, la república, cómo es el entre... No sé ustedes, pero nosotros en Argentina, los legislativos, los judiciales y ejecutivos, no se llevan, directamente no se llevan... ¿o los de ustedes se llevan?

Para el *entre* y para que no se aburran tanto, hago un juego, que es un juego de palabras, pueden agregar cualquier cosa, pero en realidad es todo mentira, que quiere decir, yo agarro las palabras que se me ocurren, para decir lo que se me ocurre, y por supuesto esto no es así, esto no es la verdad, es un juego de ficción, pero muchas palabras sueltas, dicen mucho más que muchos discursos enormes, largos y bien articulados y bien escritos. Entonces: A mí me tocó de golpe y porrazo venir a hacer artista de teatro, directora, de todo, un montón de cosas, y me tocó de golpe en el Estado, y decís «¿y por qué te metiste en el estado?». Bueno, porque era la oportunidad número uno de que me dieran lo que yo necesitaba para hacer realidad los sueños de toda una generación, no los míos, los de toda una generación, no de artistas, de ciudadanos, de salir de la educación que yo no quería para mi hija y que yo tuve que meter a mi hija en ella, y que fue la mía... Yo quería vengarme de mi infancia, entonces me dijeron: “Usted quiere ser ministra?”. Me voy a vengar de mi infancia, perfecto, pero así lo pongo tal cual: *vengarme de mi infancia*, y si fuera posible de todo el sistema educativo, con todo mi cariño para las que me salvaron, muy bien. Pero entonces, tuve que asumir de golpe y porrazo un día el juego de las P, que yo creía que era hacer políticas públicas -yo, como abogada, creía que todas las políticas eran públicas, aun la privatista, si privatizás el país es una política pública privatista, pero pública, porque quién lo privatizó? El gobierno -y ahí me enteré que habían políticas públicas y que había que remarcar mucho que eran públicas-, tan comido tenían lo de privatizar todo que le marcaban lo de públicas, pero con P paisaje, con P son principios, y de acuerdo a principios uno crea planes y de acuerdo a planes crea programas y los programas te crean preguntas y las preguntas te crean problemas y los problemas van contra el privilegio y vos te ponés a pensar en el pan, en lo privado y de golpe tenés la **p**articipación ciudadana. ¿Dónde está? no, acá no entra, no hay acceso, no, **p**articipación ciudadana no, **p**rioridad, debo decir a qué doy **p**rioridad, no debo gastar todo el dinero, **p**resupuestos con **P**, **p**asado es con **P**, **p**resente es con **P** y **p**orvenir es con **P**, quiere decir que el tiempo es con **P**, con lo cual ya me jugaron la vida →



Pedido, **p**rejuizar, **p**rivilegio, **p**rivado,
privacidad, **p**roceso, **p**asado, **p**resente...
Parasistema, **p**rotagonismo, **p**unto final,
presidente, **p**érdida, **p**átinas, **p**atina,
porque hay maquillaje también, **p**obre,
provincia, **p**arroquiano, **p**aís, **p**lural,
participación, **p**ragmática, **p**apel, **p**ie,
prejuicio, **p**aradigma, **p**rogresista,
paracaídas, **p**ronto, **p**oco, **p**roducción,
preservar, **p**reservativo, **p**rometer,
prolongar, **p**andemia, **p**ornografía,
política, con las dos **P** **p**ornografía
política, **p**ublicidad, **p**atrimonio, **p**ensar,
prevalecer, **p**ronunciar, **p**erdonar, **p**edir,
parafrasear, **p**redominar, **p**rimaria, **p**remio,
planisferio, **p**obreza, **p**eriferia, **p**lata,
proletariado, **p**oblación, **p**ueblo, **p**atria,
pared, **p**ermiso, **p**aliativo, **p**osibilidad,
parte, **p**opular, **p**olicultural, **p**olideportivo,
polución, **p**racticidad, **p**udor, **p**resencia,
públicos, visitantes, pero bueno...



Cuando llegué yo a este trabajo dije ¡qué lindo!, voy a ver el museo y todas las entidades culturales, yo tengo 18 museos a mi cargo —no me pregunten por todos, algunos son horribles— y hay nueve que son realmente... qué se yo... tienen posibilidades de ser otra cosa... Pero cuando llegué, me encontré con la **c**, que mi tarea no era la **c**, y mi lucha es entre la **p** y la **c**, porque en la **c** está la **c**omunidad, está el **c**uerpo y todo hombre, aunque creas en dios y en el alma, en la mente de René Descartes y en la razón, toda existencia es **c**orporal, es imposible que nadie planee educar, formar, jugar, crecer, o amar sin el **c**uerpo; transitar museos, viajar, perderse, buscar sin el **c**uerpo.

Pero yo, como era cristiana, de chiquita, a los cuatro años me mandaban delante de Jesús chorreando sangre, y me decía la monja “murió por tu culpa”, yo venía a mi casa y decía: “Mamá ¿qué le hice a ese hombre que está chorreando sangre?”. Y mi madre, que era dentista, científica, decía: “¡Nada! Estupideces de las monjas”. Para qué me manda a las monjas. Vencí, les saqué ventaja, porque ese Cristo crucificado y esa cruz son una de las grandes metáforas de Occidente, y desde entonces, solo creo en las metáforas, en las simultaneidades, en las analogías, en las sustituciones. Si no sustituimos aun comprando, morimos, lo literal es la pobreza y la supresión del otro, *es la violencia*, repito, lo literal es *hambre y violencia*. Si yo te digo a vos: ¡te suprimo!, yo estoy diciendo que te voy a suprimir porque te voy a hacer la vida imposible, vas a perder tu carro, vas a tener problemas, etc. En cambio, si yo te encasco acá un cuchillo y vos desapareciste, soy literal, y este mundo se está volviendo literal, ni te puedo contar.

Entonces vos tenés: **c**uerpo, **c**alle, **c**ielo, **c**asa, **c**olegio, **c**entro **c**ultural, **c**entro deportivo, **c**entro de salud, **c**ariño, **c**ohabitación, **c**ivilidad, **c**iudadano, **c**una, **c**ooperación, **c**olaboración, **c**ongestión, **c**olectividad, **c**inísmo —para los museos—,

crueldad, **cl**ub –el museo también puede ser un **cl**ub, y hay muchos de los ejemplos vistos durante el congreso, que son realmente tesisuras que en los años cincuenta hacían los clubes, de lo que nosotros ahora llamamos programas extramuros–, **cl**ubes, **cl**anes, **c**arnaval, **car**as, **c**arnicería, **compa**ñero, **cam**arada –Fidel–, **c**risis, **c**arencia, **con**ocimiento, **comp**romiso, **con**strucción, **com**ún, **ci**ta, **ci**tar, **conv**ocatoria, **cop**rovinciano, **comp**artido, **cí**vico, **crí**tica, **ci**rculación, **com**unicación, **cap**acidad, **cap**acitación, **cam**po, **com**batir, **conv**ivir, **con**sejo, **cá**maras, **c**recimiento, **c**osecha, **créd**ito, **con**cebido, **conv**icción, **có**mico, **con**ducta, **có**smico –no es **có**mico si no **có**smico–, **cli**ente, **cli**entelismo, **con**sumidor, **cam**ino, **com**prar, **curs**ilería, **cor**rupto, **cret**ino, **con**tracturado, **con**tabilidad, **con**tar, porque la **p** también tiene **p**resupuesto, **canc**ión, **crí**tica, **cum**plir, **co**herencia y, sobre todo, señores, **con**vivencia y **cre**atividad... entonces luchá con las **p**: **p**lanificá... **p**rogramá... **p**ensá... pero lucha con las **c**: de **c**ariño, de **c**uerpo, de **c**alle, de **c**ielo, de **c**rítica, de **c**ompañero, de **c**olectivo.

Y solamente hice poquito, para que no se ofendan, toda la parte –digamos light y bonita– de la **M** de **m**useo que para mí es **mar**avilla, es **metá**fora: todo el museo está en el lugar de otra cosa, ustedes dirán no, Rodin, Rodin, tomá, andá a ver si cada escultura de Rodin, Rodin, no está en lugar de su modelo, pero es que también está en lugar de su época, también está en lugar del color, pero también está en lugar de la tensión y también está en lugar de la pared –desgraciadamente–, y también está en el lugar de tu propio desconocimiento.

Madre, milagro, muestra, misterio, manifestación, movimiento, museo debe tener **movimiento, mente, memoria, mientras tanto, mejor, metrópolis, mañana, minutos, miradas, mestizo, múltiple, mano, mapa, madera, metas, mezclar, mérito, mistificar, morir, metafísica, mugre, mercado, medios de comunicación, masas populares, mitos, mate, medallas, museologías, maestros, mediciones –de públicos, cuantos entran, cuantos salen–, miedo, murmullo, meseta, medicina, maldición, milenio, y mar... mar... mar.**

Juego de las palabras que no voy a explicar, entre esas tres letras, he tratado de decir una tesis, yo debería sentarme y decir ahora discutan, hagan lo que quieran, hagan un taller... ¿no? Ustedes se ríen, se ríen porque creen que es un *stand-up* y en lugar de eso trata de ser teoría... igual no me enoja si se ríen.

Primer tema: aprender en los museos, voy a hacerlo muy corto, porque esta ya es una conferencia de cinco horas, pero voy a decir la primera cuestión de los futuros cercanos: ya Noruega tiene jornadas laborales de cuatro horas –donde hacen más construcciones, y arte, y creatividad que electrónica–; ya Corea del Sur tienen otras cuatro horas, ya no hay más jornada extendida –difícil para Latinoamérica porque ahí está lo social, ahí está la comida, sobre todo en Latinoamérica cada vez ponemos más horas de clase–, suerte que el día no dura cuatro horas y es de noche. Pero aprender... yo quiero saber si lo que nosotros hacemos al enseñar es aprender qué quiere decir la exposición: ¿interpretar la exposición? ¿Interpretar el museo? ¿Interpretar algunas verdades? Por ejemplo: que si Renoir era un impresionista, paisajista de costumbres y de picnics, o era un auténtico retratista de no sé qué, de los vínculos más sagrados, pero como del vínculo, del entre no se habla ¡quién te va a hablar del vínculo en la cosa!, o si nosotros lo que queremos es que el visitante aprenda un sentido suyo y ratifique un sentido suyo, algo suyo que se mezcle con lo que ve.

Yo hice teatro y llegué hasta acá, porque una patinadora de barrio, vestida con un tutú y con un clavel medio seco, con un foco de iluminación que era un seguidor, en un club de barrio, bailaba... ella tenía unos diez años... yo tenía tres... y teniendo una mesa de lata en medio, ella se acercó y me dio el clavel... yo llegué al arte por ese clavel y no por tres universidades o no sé cuántos años de escuela, llegué porque me conmocionó de tal manera esa imagen casi volando en blanco, con ese rojo en la mano, y que yo que era chiquitita, tuviera que recibir el clavel. Yo no sabía que aquello era un rito de pasaje, que ella me estaba pasando la posta y que los niños no hacen más que vivir en el rito de pasaje, y por eso se cae Alicia en los pozos. ¿Cómo entre sala y sala no va a haber un rito de pasaje? ¿Porque no nos sacamos los zapatos, o ponemos un grano de arroz? ¡Por qué miramos toda la sala con el mismo fondo! ¿Por qué sus divisiones son temáticas si en la película nunca lo hacen por el tema? Ni en la obra de teatro lo hacen por el tema, ni en la literatura lo hacen por el tema. Lo hacen por la tensión dramática cuando vamos a narrar, ¡por dios! Narrar no son los conceptos de una muestra, narrar es la emoción del público, narrar es el afecto, narrar es la sorpresa, narrar son los tiempos muertos, etc.

Respecto a aprender. Lo que quiero decir es que no aprendemos la verdad –a mi entender–, no aprendemos nunca la verdad, porque aparte no se puede aprender la verdad de una muestra, ni lo que quiso decir Renoir, ni lo que Renoir resueña hoy en el mundo contemporáneo, también lo puedo decir y el que pueda acceder a ese nivel, divino, que lo sepa todo y yo feliz que lo sepa, pero con los chicos y con todos los que yo voy a los museos, los pobres, la gente de clase media que no sabe otra cosa, los padres que quieren saberlo todo porque tuvieron un libro de la pinacoteca de los genios que le mostró a Renoir, digo ¡impresionista! Y con eso ya saben, y digo ¿los impresionistas qué trabajaban? La luz. ¡Ah! Ya con eso supieron todo, ya se terminó ahí... ¿Saben por qué la luz? Ni idea. ¿Qué color le pondrían de fondo a Renoir? Azul, dicen todos, azul marino, turquesa. ¿Por qué todo turquesa? Porque Renoir familia es turquesa. ¿Por qué la mujer de costura es la madre y no una que trabaja? Por qué el trabajo está subestimado frente a la familia, por qué la familia está mejor prestigiada que el trabajo. ¿Por qué los que se bañan son bañistas? Si en realidad son mujeres ensimismadas y abismadas, desnudas, mirándonos o de espalda sin importar nada de nosotros porque, en realidad, su mundo interior las come como un calcetín para adentro. Alguna vez te preguntaron: ¿vos estuviste abismada así? Es típico de las mujeres el abismo interior, ¿te lo preguntaron? Te habrían tranquilizado y habrías pensado que no estás loca.

Se aprende toda la vida, desde la panza de la madre, es más, ¿hay pediatras acá? ¿Hay ginecólogos? ¿Que en los museos no hay ginecólogos? Qué lástima. Bueno, últimamente estoy dedicándome al nacimiento y al parto respetado y todas esas cosas, con poco esnobismo, y le pregunté a un ginecólogo: “Decime, el chico, cuando va a nacer, ¿hace algo?”. Y me dice: “Pero Chiqui, está calentito y bien, y por un impulso de la naturaleza se abre paso en canales terriblemente estrechos, con un miedo espantoso y hace el 70 % del trabajo del parto, hace eso para salir y nacer ¿y sabes lo que le toca? La escuela primaria nuestra, la guardería nuestra.

Aprendemos los múltiples sentidos que vamos captando de un gran museo que se llama ciudad, yo no sé porque no empezamos, o alguien nos dio una conferencia diciendo, ¿qué tiene la ciudad de museo? Yo di una conferencia en Sao Paulo, en Ciudades Educadoras, y quedaron todos fascinados de que el gran museo es la ciudad. Por eso el niño menor de tres años, que lo cargan y lo arrastran, y el chico va detrás, así atrás, el niño conoce que la hormiguita y la hojita, y sigue la hojita y

La ciudad es el museo para aprender antes de llegar a la escuela

la hormiguita, y no miró para arriba, y la madre lo va tirando vamos, vamos, vamos, vamos, y escuchó una voz por allá y otra voz por allá, y junto esta palabra con aquella otra palabra, y bueno, ese es el gran museo del niño. La ciudad es el museo para aprender antes de llegar a la escuela, antes de llegar a la guardería de tres años, aunque con el decir de que cada día avanza más la educación, al año nos lo van a meter en clases al año, y a los dos en una cosa y la otra, a los tres en otras más, y a los cuatro en la escuela y no le van a dejar un solo minuto, para que el niño juegue solo, tenga amigos en su vecindad y cree otros lugares que no sean la escuela, donde reunirse, encontrarse, ser pares, ser autónomo.

Tenemos que proteger a los niños pero la convención de los derechos de los niños dice que tenemos un derecho contradictorio al de la protección: el Estado debe crear niños autónomos. Los niños –esto es mío y por supuesto nada científico– nacen en el agua, son peces, los niños salen y se convierten en terrestres y les enseñamos a caminar y les enseñamos a respirar, y les enseñamos el lenguaje y se ponen de pie y en un año hacen todo eso. La existencia corporal. Ellos vienen de la especie gritando: “vengo de una especie, soy un ser humano, te traigo una noticia de la especie, primero voy por el piso después me empiezo a agarrar para sostener y ponerme de pie, es la especie la que está cambiando, vos te olvidaste de la especie, no te separés de la especie, ni del cosmos, porque estás frito”. Te traen el mensaje pero vos que estás con ropa nueva y estás con cuarenta tecnologías, ni te diste cuenta, ni te diste cuenta. Y cuando está de pie y vos lo mirás fijo, y él te mirá fijo, vos sabés que él quiere ser pájaro.

De esto ustedes se ríen, yo no me río porque yo hice una hija pajarito, un gorrión, pero no logré hacer una hija pájara porque yo no era un pájaro, tenía demasiado miedo.

Se aprende toda la vida, se aprende con toda tu experiencia anterior, si no traes experiencias propias no aprendés, se aprende con los otros, con lo que los otros dicen, se aprende con la diferencia, se aprende en todos los espacios, y esto es lo que quiero que subrayen para mi conferencia futuros cercanos.

Yo no lo voy a ver –yo me voy a morir, lamentablemente con m, algún museo también va a morir, ¡este no! pero algún museo también va a morir conmigo, no vayan a creer que yo voy sola a vengarme de la infancia– pero sí, la tendencia mundial y la tendencia que yo creo es que el sistema educativo formal va a desaparecer. Por lo tanto va a haber un sistema no escolarizado, escolarizado sí porque no creo que en cincuenta años desaparezca la escuela, pero la escuela moderna va a desaparecer porque el niño pequeño va a terminar tirándola al suelo como lo está haciendo, no el que va a la escuela, sino el niño menor de cuatro años la va a hacer pelota, y ya la está haciendo pelota.

Por supuesto todo esto de extramuros que están contando durante el congreso, más el teatro nómada y más todo lo que están estudiando en la cárcel, todo se llama no formal: lo que no tiene forma no existe, la modernidad separó la forma del contenido, todo el mundo dice en el siglo XIX SE SEPARÓ LA FORMA DEL CONTENIDO.

Cuando le hacés una visita guiada temática a un chico y le decís: estos son niños, estos son los hijos, estos son los que se bañan, estos son los padres, esto fue tal cosa porque él tenía una fábrica de tal cosa y se casó tres veces (los que escuchan pueden pensar: a mí qué me importa, quiero salir y ponerme a llorar por mi divorcio, no sé...). Antes pará y pensá: ¿qué otra cosa les podés dar? Por favor, contame lo que es redondo en tu vida. Le pregunto a los niños: “¿Qué es redondo en tu vida?”. Redonda es la cabecita, redonda es la panza de mi mamá, redonda es la luna, la luna, la luna, redonda, redonda, redonda –entonces empiezo a jugar–, la luna redonda, redonda, redonda, ¿qué es redondo? ¿Dónde están los signos lingüísticos? Pero no que le enseñés el color, mejor preguntá ¿qué es el color en tu vida?

Por todo esto, hablamos tanto de lo que hablamos acá, de museos para adultos, pero ahora me toca hablar de los niños, o sea que va a haber un sistema –si quieren sistema es demasiado cerrado–, un sistema de redes muchísimo más amplio, que va a tener que ver con las vecinales, con la bibliotecas verdes,

las bibliotecas de los barrios, los centros comunitarios, los centros de comunicación, las escuelas de arte, los museos, las escuelas, los parques, todo lo que sea las fiestas populares, las quermeses. Todo lo que se hace en todo ese mundo también son exposiciones, ¿ustedes qué creen, que los pueblos eran tarados antes de que inventáramos los museos? Ellos hacían sus museos al aire libre, y ponían sus casetas, sus puestos y ponían sus mercados, acá vendían naranjas y allá artesanías, allí le rezaban a la virgen y allí tenían agua y allí sifones, ¡por el amor de dios! Si el Rastro de Madrid no es un museo, ¿yo qué soy? Porque la inquietud que me da en el Rastro, no me da en ningún otro museo.

Bien, aprender en toda la ciudad y aprender de los orígenes de las distintas comunidades que conviven, sus formas de exposición comerciales, sociales y rituales. Lo que necesita este mundo es *Matrix*, la película *Matrix*, que recarguemos de sentido, que recarguemos de símbolo, que recarguemos de rituales, que recarguemos de ritos de pasaje. Cuando Alicia va a matar al *jabberwocky* dice: “Yo soy Alicia –vestida de varón–, yo soy Alicia, creo en que los animales vuelan, creo que hay una pócima que me puede hacer crecer, creo que hay una pócima que me puede hacer pequeña, creo que las orugas filosofan, creo en el país de las maravillas, creo en los cuentos y creo que mataré al *jabberwocky*, y le corta la cabeza al monstruo, y ese manifiesto, señores, es el que estoy proponiendo, también en los museos. Me van a decir ¿y qué vas a poner, una máquina poética al lado? ¡No! El museo, un cuadro de Renoir solo, tiene tantos motivos para la poesía, tantos motivos para el pensamiento sustitutivo y poético.

Sigo creyendo, como en el año ochenta, que las cuatro formas de educación de Delors siguen siendo válidas, no hay ningún contenido que aprender ni tema que llevar adelante, todo el tiempo hablan de temas, todo eso lo tienen los entornos digitales. Ni temas ni contenidos, tan es así que en la escuela hablan de contenidos curriculares, los museos hablan de las distintas temáticas, entonces te dicen el artista pintor, el artista guerrero, el artista dibujante gráfico, el artista que hace objetos para marketing, entonces uno es ocre, otro es burdeos, otro es turquesa. Y vos decís ¡por el amor de dios! ¡Todos están contra la pared!

Esto sí lo voy a contar para que no se ofenda nadie, porque van a decir ¿esta a qué vino? ¿A decirnos qué cosa? Llegué hace treinta años al Reina Sofía recién inaugurado, la mitad estaba en obra, todo era espantoso, tenías que saltar dando pasos grandes, no estaba el ascensor por afuera, era un asco total y

en una habitación enorme estaba el *Guernica* en el centro de una gran pared, con mucho espacio alrededor y delante una soguita de la que no se podía pasar, y en las otras paredes todo era Miró, Kandinsky y un montón de dibujos previos del *Guernica*, todos, y está todo el mundo sacando foto, foto, foto, foto, foto, un lío espantoso, y una narrativa que decís, ¿pero qué tiene que ver Miró con el *Guernica*? Será por la época, por el movimiento, por tiempos modernos, será el primer movimiento y luego el segundo, es decir, ¿dónde está la narrativa de acá? No hay nada. ¿Dónde hay una narrativa argumental, o una narrativa de tensiones? Porque todo lo demás, me está tensando el *Guernica*, si ustedes me vacían todo y me dejan solo el *Guernica*, bien lejos, es el altar de la iglesia.

Les cuento, yo estoy en la entrada de la habitación, yo estoy anonadada, mucho más joven, mucho más creyente de todo, y por el lado opuesto entran unos veinte hombres de más de ochenta años, todos vestidos de negro, todos con zapatos abotinados y con cordones, y se van todos juntos frente al *Guernica*, se paran todos al frente, los demás sacan foto, foto, foto, foto, foto, foto, y estos caen de rodillas... Yo quedé anonadada... Y dije ¿y si los públicos...? –esto es una metáfora, no quiero que pongan a arrodillar a cada público ante Malevich, no quiero que digas, pero Mondrian ¡qué bueno!, por qué no te arrodillás... No te lo estoy diciendo-. Pero estos tipos caen de rodillas, yo al costado, parada, diciendo acá están todos locos, y cuando los viejitos, todos viejitos se levantan, yo le pregunto a un viejito de negro: ¿Qué hacen? Y él dice: “Señora, somos de Guernica, no crea por ventura que nos arrodillamos por católicos, somos laicos y comunistas”. Y yo le digo «¿y por qué?». Y dice: “¿no es el altar del arte contemporáneo? Entonces, señora, le pido a usted, de rodillas, señora, esto de rodillas”.

Si un público te impone eso, es también porque lo vive así, si vos tenés el *Guernica* pegado, sin espacio, no te pasa esto, si vos tenés el *Guernica* por la mitad de la sala y lo podés ver allá lejos, sí te pasa. Yo probé poner el retrete de Duchamp en el Museo de Bellas artes de Argentina, pobre Duchamp, porque era lo contrario a lo que él quería, primero estaba en una mesa, Duchamp con la cafetera al lado, con unas pobres, unas pobres, porque de cerca son unas pobres perchas de Man Ray, que como no tenían luz, no tenían la sombra, y las perchas ¡en las perchas va la sombra! Entonces podés decir ¡derecho a la penumbra! ¡derecho a la sombra! No entendieron, ¡Museo de Bellas Artes de Argentina!, no entendieron que la sombra es lo más importante, que así aprendimos las luchas con los

grandes animales en las cuevas. ¡La sombra! ¡El derecho a la penumbra!

¿Ustedes saben que yo salí en el diario por el derecho a la penumbra? Porque en uno de los parques me quisieron poner policarbonato, no cristal a lo Musée D'Orsay, no se van a creer, policarbonato en todo el techo, y yo me negué, y dije: de ninguna manera, yo no me voy a ir a besar a un lugar que sea como un plató televisivo, porque en una estación la gente se despide y se abraza porque hay penumbra, lo hacen donde hay dónde esconderse, porque hay penumbra. Entonces unos me dijeron: ¡te vas de acá! Yo era la única que defendía el lugar ¡te vas! Entonces yo, largándome a llorar, me fui y Forero, que era un gran arquitecto colombiano impresionante, Forero me corría detrás –raza negra, ojos azules de lentes y camisa de seda natural–, me seguía y me corría y me decía: “niña –como sería de grande él para que me diga niña a mí– ¡niña!, ¡niña!, ¡niña! Has dicho una gran importancia, ¡Bohigas quiso la penumbra! La Alhambra fue la penumbra, el agua y la penumbra. ¿Qué quieren? ¿Sacarnos de la penumbra como en los *shoppings*, como en los aeropuertos, como tal cosa y tal otra? Nosotros no vamos a aceptar sino la penumbra, si no, tengo que oscurecer todo con telas y ponerlo todo con luces artificiales, ¡no voy a dejarlo! Me dice: “Niña, ¿tú eres arquitecta?”. «No, abogada», decía yo... “Bueno, muy bien, has dicho una cosa extraordinaria, no te vayas, no te vayas”. Y salió en el diario que decía: “La Chiqui quiere el derecho a la penumbra”. Me trataron todos de loca.

Muy bien, hay campos que regulan las exposiciones adentro afuera, y donde se te ocurra, que son el tiempo, el espacio, el cuerpo, los objetos y elementos –barro, lluvia, arena– y la acción movimiento –el movimiento de la vida y de la naturaleza o la transformación–. Estos elementos son para no reírse más, porque sin esos cuatro elementos no hay creatividad. Estoy cansada de que todo el mundo crea que es el arte lo que el futuro está demandando, te lo dicen hasta en las últimas ciudades: “las ciudades son creativas e innovadoras”, hasta para reconocer el pasado y conservarlo hay que saberlo imaginar y saber cómo fusionarlo en el presente, con lo cual **¡la creatividad está por encima del arte, es más amplia!**

**(...) hasta para reconocer el pasado
y conservarlo hay que saberlo
imaginar y saber cómo fusionarlo
en el presente, con lo cual ¡la
creatividad está por encima del
arte, es más amplia!**

Yo puedo ser creativa, por haber escuchado la máquina de coser de mi madre, que no era una artista –hacia vestidos de novia–, con ese sonido yo pude emparchar mi corazón. O sea que la creatividad te da lugar a la ciencia, al arte, a un montón de cosas, por supuesto que hay motivos de museos que hacen al arte, y por supuesto ciertos artistas siguen teniendo el método, aunque la creatividad no sabe cómo es el método. ¿Por qué no enseñan desde las universidades y en todos lados los métodos creativos? No más talleres donde te contactás y nada más. ¿Por qué no enseñan cómo son los métodos de selección y combinación proyectual para crear? O ¿cómo se crean los dispositivos? que no son las instituciones, si no los dispositivos, esos espacios donde vibran los cuadros, los experimentos, las experiencias y donde el animador no explica nada, si no que es el chamán que te da los elementos para que vos hagás el ritual, el que te hace entrar en el rito de pasaje, llegar a un mundo dentro de otro mundo, entrar en una columna de espejos donde en cada espejo entrás a otro mundo, al otro espejo entrás a otro mundo: porque vos sos espejo, sos puente, sos camino, sos viaje, sos itinerario.

Eso es un museo, el museo es extracotidiano, la gente se pierde en los museos, los niños aman los museos porque no se parece a la escuela ni a la casa, porque se pierden, porque van de sala en sala y porque no entienden nada de lo que hay en una o en otra sala. El visitante necesita un cambio del arte al arte de la vida, si quieren una democracia de ciudadanos se necesita que el ciudadano descanse.

Nosotros tenemos una pieza maravillosa que te cuenta cuentos: la almohada para dormir la siesta –¿vos vas a decir que eso es arte?– No, lo hicimos nosotros, los veinte que somos, nosotros somos veinte tipos que uno es plomero, el otro es tal cosa, y el otro tal cosa, te hicimos cinco mil banderas

que tenían los reclamos de los niños y revestimos la Casa de Gobierno de la Ciudad de Santa Fe, banderas celeste y blanca, con el medio en lentejuelas –en lentejuelas bordadas–, con los reclamos de los niños, y le dijimos al gobernador ¡andate, porque va a ser fuerte! ¡Y se fue!

Esto no es competir, es decir no necesito contratar a ningún artista, me formo. Cuando hubo que llamar a los veinte que hicieron los ocho o nueve museos –tanto el tríptico de la infancia como el tríptico de la imaginación, que es una bauhaus, en donde se trabaja la materia en todas sus formas–, vos decías: esta hace vestidos de novia, me interesa por los rituales –entrevistada y contratada–; este es plomero –contratelo–, etc. Tan es así, que los directores de esos lugares, lugares centrales de la provincia de Santa Fe, que ganaron los concursos, ¿saben quiénes son? Los directores de los talleres, uno es plomero, la otra es carpintera. No ganaron los concursos los intelectuales, no ganaron los científicos de la educación, ni los filósofos, ganaron los que saben hacer juegos y saben hacer de un objeto y de un cuadro una relación única, saben hacer una tela que es un mar, y vos te tenés que subir por cañas y cañas hasta colgarle tus deseos y tus fuegos, y detrás de cada uno de esos fuegos que es tu tela, hay una mesita donde te enseñen a hacer poesía económica, poesía japonesa, poesía con dos palabras, poesía con tres, poemas surrealistas con los cielos, así solamente los cielos de los distintos poetas, de los distintos pintores y vos tenés que decir “enardecido rojo” –porque tenés muy pocas palabras para combinar–, tenían ojos fosforescentes, ojos quietos, ojos malos, ojos grises plomo, plomo, plomo... Eso lo hace un chico de cinco años alegremente sin saber escribir, porque vos tenés las palabras ahí y las combinás allí, y porque están esos cielos de los pintores, les ponés un Turner y ponés un Berni y ponés los cielos y te voy a contar el poema surrealista que hacen.



Vamos a otro campo, el tiempo. El tiempo corre, el tiempo entre una habitación y la otra es otro tiempo, no va a pasar la contemplación. En Guadalajara vi una cosa interesante, tenían un mural de José Clemente Orozco en todo el techo, y contaba la historia de México, y vos tenés alfombras largas en toda una iglesia, y alfombras cruzando al otro lado, y ¿qué hace la gente? Se tira en la alfombra, se pasa horas mirando el techo, mientras viene un contingente con visitas guiadas que empieza a decirle “aquí fue la lucha de Benito Juárez con no sé quién”. Los pisan ¡al que está acá contemplando! Los pisan, los saltan y siguen: “Y acá Benito Juárez... la revolución mexicana”. Viste, ¿vos no te das cuenta que este tipo que está en el suelo, tendido en la alfombra, estaba antes que vos? Y está en el suelo, el visitante que es el centro de la cultura democrática ¡está en el piso contemplando y vos lo estás repisando! Esa es la masificación que se parece al mercado, ese es el marketing, esa es la libretita que te llevás después, eso no tiene nada que ver con la percepción del arte, como dice Steiner: «Gastamos toda la tinta de este mundo desde Gutenberg en analizar el arte en lugar de enseñarle a los niños más pequeños a percibirlo, a disfrutarlo, a llorarlo, a enamorarse, a que te agarre como a Steiner un ataque al corazón viendo a Caravaggio... Gastamos tinta en explicar, gastamos toda la tinta en analizar, pero la razón no es el camino, cuéntale a tu corazón que no, que la razón no es el camino, no es el único camino, si lo es en el método científico y en los museos científicos, que tienen otro camino, pero en el nuestro no.

En el campo del tiempo necesitás tiempo detenido, tiempo veloz, necesitás cambiar el ritmo del tiempo, esto se cambia con rituales, se cambia con distancias, se cambia con luces, se cambia con preguntas, si vos vas a un cuadro y decís a un grupo: ¿qué es lo que no hay ahí? Todos te miran como diciendo ¿cómo? Si todos me preguntan: ¿qué encontrás en el cuadro?, ¿qué te recuerda el cuadro de tu vida? Si vos preguntás: ¿qué no hay ahí? Te dice un chico: un rinoceronte, ¡ah, no!, cierto, no hay un rinoceronte... y qué bueno sería: ¿vos le meterías ahí un rinoceronte? No, se lo metería a aquel cuadro de allá por tal cosa, ¡bien! Vamos a ver si al tal de allá, cómo le metemos, un rinoceronte... ¿Qué otra cosa no hay? Una mamá. El no es absolutamente proyectivo, el no hay. ¿Qué color no predomina? ¿Qué color no aparece? ¿Por qué el centro está vacío? ¿Quiénes dejaron el centro vacío? ¿Quisiste alguna vez dejar el centro vacío? ¿Y hacer todo por los costados? Cuando eras chiquito nunca hacías nada en el centro. Miren los dibujos de los primeros dos años, es todo así no en el centro, cuando eras chiquito eras igual. Yo ponía un Kandinsky y al lado un dibujo

El campo del tiempo es el campo más maravilloso afuera o adentro, en el que se puede completamente oír el bullicio, el ruido, la calma, la contemplación, la nada...

de mi hija de dos años que pintaba pésimo para que viera... mirá, no tenés centro ni vos ni ella... los dos son descentrados, porque claro, en el lenguaje popular no centro es descentrado, no equilibrio es desequilibrado, alterar el orden establecido es ser un alterado, con lo cual los tres íbamos a parar al loquero – vigilar y castigar, Foucault–.

El campo del tiempo es el campo más maravilloso afuera o adentro, en el que se puede completamente oír el bullicio, el ruido, la calma, la contemplación, la nada, lo escrito, lo no escrito, las preguntas, no hagan que la gente interprete todo el tiempo, la gente debe sentir, la gente, el cuerpo humano, dicen los perceptuales alemanes -que son los que han llegado más lejos en la percepción y en el cine- dicen que el cuerpo tiene movimiento y tiene gesto, y tiene tono muscular, y tiene energía, y tiene peso, y tiene niveles –yo enseño todas esas cosas–, pero sobre todo tiene sensaciones. El niño es el único que recibió la lluvia en su cuerpo y supo, por la presencia de la lluvia, lo que era la lluvia... Inmediatamente le dijeron: “entrá que te vas a resfriar”. Sabrá dios por qué los que se mojan se resfrían, porque hay algunos que no se resfrían en lo más mínimo, pero la cultura ya te dice: “andá, andá, que te vas a resfriar”.

Después vienen las percepciones que es un recuerdo de la sensación –mirá, doña Juana prendió la luz, debe estar por llegar Juan Ramón-, pero no está llegando Juan Ramón, en realidad por la sensación anterior de aquella luz en el camino, vos creés en una llegada que deseás, pero es la mezcla de deseo y recuerdo de la sensación.

Y tenés luego los **afectos**, tanto los desagradables como los agradables, y eso es lo que domina el mundo, vamos a pasar de una estética de derechos a una estética de la felicidad, señores, estamos hartos. ¿Qué tal el siglo xxi en la estética de la felicidad? No para que todos seamos felices, sino para que por algunos momentos decidamos que aun habiendo tanta deuda

interna de derechos, sin embargo el hombre nació para encontrar la felicidad. Si perdemos de vista ese imaginario poético final, todo va a ser chato, todo va a repetir fórmulas y vamos a ser burócratas del sentido.

El cuerpo tiene la percepción, tiene los afectos, tiene los conceptos, no trabajamos para el concepto, la imaginación no es la sirvienta del concepto, no tenés un banquito en la cabeza que te dice «banco», no es así, las palabras y las cosas, muchachos, lean todo el siglo xx, lean Paul Ricoeur, *la imaginación es la aurora del concepto*, si vos no tenés una imagen figurada de la libertad no sabés ver lo que es la libertad, decís de memoria lo que te dijeron que era la libertad, y eso no es tener una imagen de la libertad.

Tenés conceptos y tenés imágenes, los museos y todo lo que se hace afuera y adentro –habría que tirar las paredes con el afuera y el adentro, igual que en las escuelas– tiene como objetivo figurar, como decía Anonin Artaud: ¿qué tenemos que hacer? Figurar los sentimientos, no figurar el comportamiento humano. Este se baña, este cose, este hace tal cosa, eso es siglo xix, si ya lo quieren saber, el comportamiento es el eje del siglo xix, el eje del siglo xx en realidad es figurar los sentimientos, es el desasosiego, es la falta de identidad, es la soledad, es la incomunicación, es la lejanía, es la pobreza, es la exclusión, es el abandono, es esa cosa terrible del ensimismamiento, todas esas temáticas deben tener figuraciones: Hopper. Hopper te enloquece porque tiene esas figuraciones y todo el arte contemporáneo está por ese lado, no está figurando conceptos solamente, está figurando emociones y grandes emociones: vos estás más sola en Hopper porque tenés un rayo de luz artificial, porque estás desnuda, no te importa nadie, estás mirando por una ventana donde no hay nadie, porque es el día después de la bomba y el rayo de luz encima te ilumina más que la luz ambiente, te expone más, en realidad no te molesta, te deja más sola, te deja más desnuda, y te deja más desnuda para nada.

Los objetos y todo lo que sea pueden dialogar con lo antiguo, con lo moderno, con el correlato, acá lo dijeron muchas veces, los objetos industriales, no industriales, las distintas muestras, todo eso también puede empezar desde el final de la vida de alguien al principio, puede romper el tiempo, puede hacer *flashback*. ¡Por el amor de dios, rompan el tiempo! ¡Creen lugares vacíos! Richard Weston, el gran fotógrafo, hizo tres piezas de cuerpos horribles, pero el cuerpo no es el problema, fotografías estaba mal sacadas, la fotografía estaba mal encuadrada, y cuando iba por la tercera pieza, había una mujer en vivo, subida en una tarima, con el pelo así, a lo Rodin, era de Rodin,

blanca, era un cuerpo en vivo, y el tipo puso un cartel que decía «¿tuviste que ver toda esa porquería para darte cuenta lo que era un cuerpo?».

Pina Bausch, maravillosa bailarina y coreógrafa, hizo entrar a su mejor bailarín, el bailarín top, y lo hizo poner aquí casi en el centro del espacio, con el mínimo de desequilibrio, y después entraron veinte mujeres e hicieron todo el baile. Al terminar le preguntaron: «¿Pero vos por qué negaste el mejor bailarín que tenés, por qué? Ella dice: «Porque era un programa sumamente frontal y sumamente femenino y cómo acentúo si no tengo un hombre de espaldas y prohibiéndole todo el fondo del escenario, él está en un rol protagónico, está para negar, si yo no niego, no afirmo». Nosotros los hacemos, les cuento un ejemplo, cuando hablamos de los miedos, yo tengo una oficina pública, pero pública, ridícula, con todo de metal, donde vos hacés cola y te atiende una empleada pública dulcísima que te dice: “vas a dejar los miedos acá, porque vos no podés entrar en la muestra con miedos encima porque no te va a gustar, la muestra es sobre la felicidad”. Entonces vos empezás a escribir: tengo miedo a las arañas, tengo miedo a esto. “Dame acá tu miedo y lo ponemos en una caja”, pongo el nombre del chico ¡pack!, lo pongo en la caja y pongo la caja en el estante. ¡Todo archivado! Y entonces vos pasás a otro dispositivo que tiene un gran corazón remendado de pedazos de lata, de colores, de latas de todo tipo y una bañera acá al lado, y es un taller de soldadura donde vos tenés que soldar el corazón que ya a los cuatro años lo tenés roto, entonces vos le explicás:

–¿Vos tenés roto el corazón?

–Sí me lo rompí porque perdí mi perro, mi abuelo, porque ya no voy a la escuela todos los días.

–Bueno, muy bien, vamos a reparar el corazón. ¿Vos lo querés reparar con plomería?

Tenés esa opción, o acá nos vamos y le damos corazones redondos de goma, pinchados, por supuesto, lo metés en el agua a ver si está pinchado, y te vamos a dar parches para emparchar tu corazón, y del otro lado tenés toda una zona de costura, donde tenés corazones de todo tipo, donde vos reparás haciendo zurcidos, poniéndole parches, desde payasos, poniéndole flores arriba, y te llevás el corazón prendido y pegado. Entonces, cuando ya pasaste por el corazón vas a los colores, y entonces los colores, mirás los colores de la sociedad: los extintores en

rojos, los guantes de los boxeadores eran rojos; las Barbies, toda la cultura rosa de las Barbies, toda la cultura entera, más el abanico, más los zapatos, más todo eso; verde era toda la dictadura militar, papapapapapapa, el auto, el falcon, tal cosa, y acá tenés un pantone de colores, entonces vos sacás un color verde, un color rojo, el que vos quieras y escribís tu recuerdo rojo, y lo ponés en grandes tiras y se llena de tiras de lo que es el rojo en tu vida. El rojo no es un objeto, el rojo es el parto, el rojo es la separación... Ustedes no saben lo que hemos visto, el rojo es que te persigue un Falcon, el rojo es tanta cosa... ¡Uy! El amarillo es tanta cosa y el marrón es tanta cosa y así sigue infinitamente. Te metés luego en una playa y en la playa te proyectan el mar y te tocan Berimbau y vos lo único que hacés es dormir en la playa mientras tus hijos crean mensajes y los meten en la arena.

¿Es esto es arte? No, nosotros queremos que descansen, que lean, que escriban, **hay que pasar del arte al arte de vivir**, pasar de consumos culturales, al ciudadano como protagonista y pasar a los niños y jóvenes como el centro de la cultura en todos lados –incluidos los museos–, pero no para hacer cosas para niños y menos pueriles, porque el niño de menos de tres años no tiene paso entre realidad de emoción y símbolo: por ejemplo mi nieta, cuando tenía año y medio, tormenta de verano en su casa, el cuerpo se le encoge, hay un patiecito con una rama, se para y me dice:

–Rama, es la rama.–Sí, es una rama.

(...) Hay que pasar del arte al arte de vivir, pasar de consumos culturales, al ciudadano como protagonista y pasar a los niños y jóvenes como el centro de la cultura en todos lados...

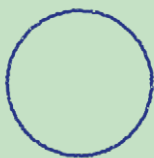


Y yo la llevo y juego con la rama porque mi padre me hacía lo mismo, juego, pipipin, para que se te pase el miedo, otro día le cuento, pipipipipi, se va. Otro día, a las cinco de la mañana ¡taca!, abren la puerta donde yo estoy en Buenos Aires y me dice: «nena, rama, miedo». Entonces yo la llevo fuera y digo «¡vamos a jugar!»: ¿el miedo le tiene miedo a la rama, o la rama le tiene miedo al miedo, o la nena y el miedo le tienen miedo a la rama, o la rama, la nena y el miedo le tienen miedo al miedo o la tormenta le tiene miedo? –Siempre los griegos decían, cuando tenés un dilema salí a un cuarto lugar, salí–. Entonces, yo le pongo un cuarto lugar: ¡Ah!, le tiene miedo a la tormenta, le tiene miedo a los osos rojos y le tienen miedo también los escarabajos saltamontes y le tienen miedo tal cosa y tal otra, muy bien... Pero otro día, a las cinco de la mañana, abrió la puerta y dijo «abuela» miró la rama y dijo «el miedo». Es decir, que pasó de la realidad –esto es una rama– a lo imaginario emotivo –yo le tengo miedo a la rama–, y a las cinco de la mañana le cambió el nombre a la rama, y ahora cada vez que ve la rama moviéndose tiene miedo, porque ha desplazado el miedo a las ramas, ha simbolizado.

No hay exposición que no tenga metáforas, son las metáforas las que hacen llorar a padres e hijos frente al color, frente a la playa, frente a su pasado, frente al tiempo, son las metáforas las que los hacen volar en una máquina de Da Vinci y ser padre e hijo compañeros de vuelo ¡al fin lo tengo pájaro! Y vuelan, no hacen simulacro, vuelan.

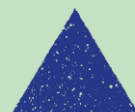
Los niños no conocen la diferencia entre cuerpo y mente, vos le preguntás y no saben, un niño no sabe la diferencia entre objeto y sujeto, dado que siempre fue objeto de protección, de cuidado, de abandono, de corrupción, de abuso, de muerte, pero sujeto no. Ni lo escucharon, ni fue sujeto nunca, aunque creamos que algunos de nuestros hijos fueron sujetos. Y el niño no sabe diferencia entre forma y contenido, al niño le importa más la forma que el contenido y arrastra contenido, al niño le gusta el sonido de las palabras, la forma, le gusta que esto sea redondo y lo otro cuadrado y tal cosa, y no le gusta en geometría, le gusta el mundo con un montón de redondelitos: «sí, fuimos al museo y fuimos a una sala que tenía un montón de redondelitos y después fuimos a ver un señor que hacía picnic en no sé dónde, y decían que hacía así con la punta del pincel y después fuimos a uno que hacía todo cuadrados de colores y no tenía ninguna diagonal –Museo Thyssen–, es maravilloso que eso pase, el niño no puede reconstruir una secuencia, el niño es eso.

Por último, lo político, lo poético es lo político, mientras la política no recobre –y su lugar es– lo poético, quiere decir la sustitución y el desplazamiento –yo soy esa calle de barrio donde nací, yo soy el árbol donde mi abuelo me contaba los cuentos–, mientras yo no pueda nombrarme como espacio, como tiempo, como objeto, como acción, no hay manera de hacerlo, porque el tema, el personaje, el argumento moderno, siempre nos va a ganar.



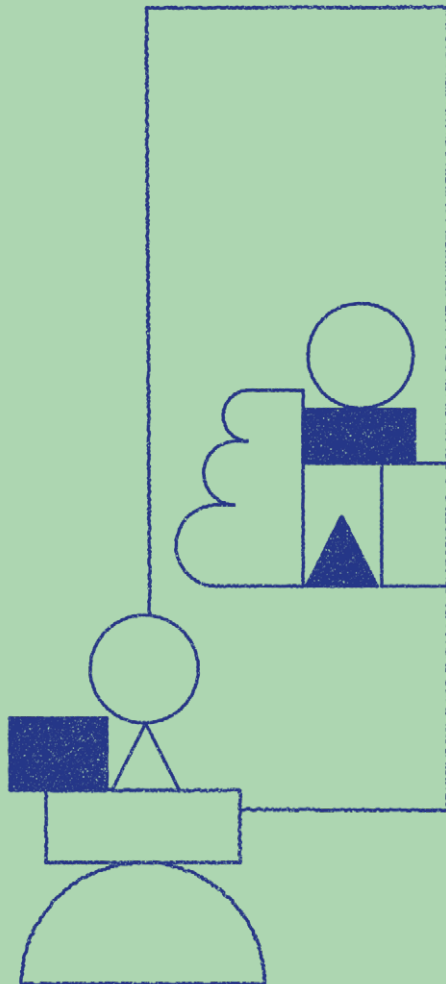
Y si quieren un museo expandido, explotando hacia la ciudad, un museo que tenga redes y que tenga también tentáculos y que se abra a todo el mundo para empezar futuros cercanos:

- 1 Deroguen el sistema escolar íntegro, las universidades podrían cambiar para ser un sistema mucho mayor.**
- 2 Consagren a la imaginación como la reina de esta época y formen a cada uno que tengan cerca en la creatividad de seleccionar y de combinarlo todo, y de recombinarlo todo. La imaginación es imagen de uno mismo, son los imaginarios sociales, son la imaginación que planifica, son la imaginación poética y, lo que es peor, son la imaginación que hace pasar el pasado a relato, quiere decir que tenemos historia porque aparte de que hubo hechos y los investigamos, los relacionamos imaginariamente, con lo cual, la imaginación es la aurora de lo que vendrá.**
- 3 El espacio público es bien común, es territorio, es patrimonio, es medio ambiente, norma legal, es escuela de democracia. Para algunos es lo único, el uso total, absoluto e irrestricto del sentido para todos, no para que todos sean artistas sino para que ninguno sea esclavo, ese es Gianni Rodari, tendríamos que dar un salto, pero un salto siempre vuelve a apoyarse en otra parte, en realidad, en este momento no perdemos nada, tendríamos que ser un salto.**



Experiencias

**Prácticas educativas
para el cambio**



- 184 De lo global a lo local. Museo en conserva en el Museo Würth La Rioja**
CARMEN PALACIOS
Museo Würth La Rioja
- 188 Pensar la inclusión. Un museo incluyente: puentes para la co-vivencia**
PAULA CABALLERÍA
Museo de Artes Visuales de Santiago de Chile
- 191 Centro Cultural Nómade. Arte, comunidad y agenciamientos**
PAULINA GUARNIERI
Fundación Proa
- 194 Nc-lab. Laboratorio de pensamiento creativo**
CARIDAD BOTELLA
Nc-arte
- 197 De territorio okupado a territorio CAAM**
INMACULADA PÉREZ
Centro Atlántico de Arte Moderno-CAAM
- 200 ¿Qué quieres aprender y qué puedes enseñar? Departamento Exotérico**
YOLANDA JOLIS Y JORDI FERREIRO
Museu d'Art Contemporani de Barcelona

De lo global a lo local.

Museo en conserva en el Museo Würth La Rioja

CARMEN PALACIOS

Museo Würth La Rioja

Palabras clave: impacto local, memoria, identidad y educación participativa

El punto de partida

Desarrollamos nuestra actividad educativa en un museo ubicado en un polígono industrial que a su vez está emplazado en una zona eminentemente rural: La Rioja. La experiencia que presentamos fue realizada con motivo del DIM 2013 y propició una interesante reflexión en nuestro equipo sobre el impacto que como museo de arte contemporáneo tenemos en nuestro entorno inmediato. Asumimos un concepto de museo que suma a la conservación, la difusión o la investigación de nuestra colección una acción educativa capaz de promover pensamiento crítico y cambio social a través de la cultura.

El lema propuesto por el ICOM aquel año fue MUSEOS (MEMORIA + CREATIVIDAD) = PROGRESO SOCIAL. La actividad se realizó en torno al 18 de mayo y consistió en “embotar” recuerdos (es decir, generar una metáfora visual: un objeto convertido en

testimonio, en memoria, dentro de un bote de conservas), traerlos al museo para integrarlos en una instalación artística colectiva(2), registrar por medio de entrevistas y fotografías el sentido del objeto/memoria elegido (3 y 4) e incluir el nombre del participante y el título del recuerdo en una gran cartela colectiva que era, también, el telón de fondo de la instalación(5). La acción se vinculaba con el trabajo de un artista de nuestra colección expuesto entonces en el museo, Karel Trinkewitz, y no sólo pretendía recoger la memoria de nuestros visitantes, sino explicar el sentido mismo del museo y vincularlo con una de las prácticas de la economía tradicional de las zonas rurales: poner alimentos “en conserva”, una práctica de economía tradicional en la que colabora todo el núcleo familiar y que representa un modelo de relación socioeconómica basado en la reciprocidad frente a la competencia, lo que daba sentido al proyecto. La experiencia se llamó *Museo en Conserva*, no podía ser de otra manera...

→ <http://www.museowurth.es/Conserva.html>

Experiencia

Piensa Global Actúa Local. **¿Por qué un museo de arte contemporáneo que expone los fondos de una colección privada de origen alemán puede plantear conservar la memoria de una serie de comunidades rurales de La Rioja?** Esa fue la principal dificultad que encontró la definición del proyecto y que desencadenó también la reflexión sobre nuestro papel como institución cultural en un territorio real, concreto. La actividad nació con la intención de crear una obra de arte participativa y efímera,



creada por las personas del entorno, que pensara colectivamente sobre el concepto de museo a nivel global y su impacto a nivel local y acercara de manera experiencial el arte contemporáneo a los participantes.

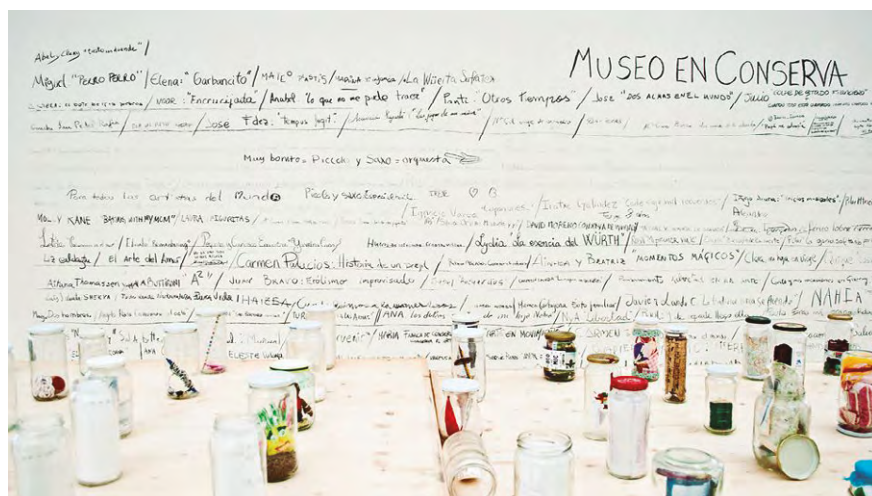
Lo Local

Museo en Conserva fue muy ambicioso... Quisimos desarrollar una actividad cultural contemporánea con forma de acción educativa que nos permitiera generar un paralelismo con la economía tradicional porque pensamos que el museo ha de tener una función social parecida: hemos de reciprocarnos a nuestro entorno con acciones que nos muestren como un lugar cercano y con el que identificarse, y convertir así los espacios de la cultura en lugares inherentes al progreso social y a la construcción de la identidad local. Sin embargo, descubrimos nuestra distancia... Presentamos el proyecto a miembros de las asociaciones locales en reuniones a las que acudían inti-

midados. Pensamos seriamente que no llegaríamos a lo local y que, tras lanzar la convocatoria, no conseguiríamos su participación (fundamental) en la instalación. La realidad fue la contraria... el El museo pasó a estar en las conversaciones de la comida, del paseo y hasta en misa (en serio); las personas que eligieron participar, realizaron un ejercicio sobre sí mismos que se convirtió en una acción artística muy alejada de su realidad local cotidiana.

Lo Global

Era inherente a nuestro proceso de producción que también se activase una reflexión sobre nuestras prácticas y sobre las corrientes artísticas contemporáneas. La acción se planteó desde un marco teórico que entiende la educación como una producción cultural e intelectual y que integra los procesos participativos en lo educativo; de hecho, *Museo en Conserva* contó con la participación directa





con los visitantes de los alumnos del Máster en Museos de la Universidad de Zaragoza.

Experiencia Glocal

La experiencia superó nuestras expectativas, no sólo por el número de participantes sino, sobre todo, por la intensidad de las historias que los visitantes integraron en la instalación y por la repercusión mediática de *Museo en Conserva*: el periódico local nos dedicó una doble página y nos permitió tener presencia en medios nacionales, con lo complicado que esto es para un museo de nuestras características...

Los vínculos con la comunidad inmediata al museo han desencadenado otros proyectos de acción educativa en torno a la creación artística colaborativa y que, a nuestra pequeña escala y con nuestro equipo humano, nos ayudan a difundir nuestra idea de museo como aglutinante entre lo global y lo local.



Pensar la inclusión. Un museo incluyente: puentes para la co-vivencia

PAULA CABALLERÍA

Museo de Artes Visuales de Santiago de Chile

Palabras clave: museo incluyente, discapacidad, accesibilidad

El punto de partida

El museo incluyente nace de la necesidad de repensar al museo desde los cambios sociales del Estado de Chile y hacerse cargo bajo un rol social, de los derechos e igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad dentro de los espacios culturales.

El programa nació como un puente de transformación físico y afectivo para forjar sentidos de pertenencia hacia el uso del museo cotidianamente, de personas ciegas, sordas y esquizofrénicas, las cuales nunca habían asistido al museo, permitiendo desde su imaginario poético el disfrute y goce de los bienes culturales, que por derecho les corresponde, y terminamos expandiendo los límites del espacio museal, construyendo puentes y derribando muros, en un lugar común de construcción comunitaria permitiendo encuentros con aquellas audiencias que ven el museo como un lugar distante y ajeno.

Trabajamos desde una propuesta de modelos de aprendizaje innovadores y eclécticos que van desde la neurociencia hasta la biología cultural, acompañado de metodologías educativas no tradicionales y de la incorporación de manera activa de recursos didácticos y humanos que problematizaron y transformaron el sentido interno y externo de la institución. Comprendimos que el museo hoy es un organismo vivo que se regenera de manera activa desde el trabajo transversal e interdisciplinario del museo en su completitud, y que su sistema oclusivo debe ser capaz de crear vínculos con organizaciones generando prácticas colaborativas y trabajos en red para desarrollar un sistema que permita reimaginarnos el museo del presente y del futuro. El museo incluyente nos hace repensar a cada instante el significado de la acción educativa de los museos donde la posibilidad sea para todos y todas, donde la diversidad puede coexistir y convivir en un lugar de encuentros y experiencias de aprendizaje transformadoras surgidas de la colaboración y la coinspiración hacia la anhelada transformación de la sociedad.

→ <https://www.youtube.com/watch?v=cs63PyZZSS8>

→ https://www.youtube.com/watch?v=6bPI_2UI7Zk

→ <https://www.youtube.com/watch?v=8eaGZMbwt8c>

La experiencia

Abrir los ojos ante la efervescencia de la diversidad ha sido un camino lento en Chile. Desde la vuelta a la democracia y los espacios culturales no han sido la excepción en esta

aceptación de vivir en la diferencia y desarrollar audiencias desde este paradigma. A partir de esta premisa es por lo que MAVI –Museo de Artes Visuales– siente la necesidad de asumir un rol social ante el derecho a la cultura y las artes de la ciudadanía como un derecho humano.

Al abordar el proyecto descubrimos como institución que ejercíamos prácticas discriminatorias ante grupos sociales que por diversos motivos no asistían al museo, entre ellas las personas en situación de discapacidad. Entender esta acción internamente provocó cuestionamientos desde los planteamientos fundamentales como el mito fundador hasta los paradigmas actuales sobre arte contemporáneo, generando problemáticas organizacionales y resistencias al cambio.

Asumir este rol implicó un inmenso y complejo compromiso que incluye desde el espacio como continente hasta el artista y el arte como generador de contenido, desvelando en el camino que esto iba más allá de una mera acción educativa, que conducía hacia una acción política tanto interna como externa.

El museo incluyente comenzó como una intervención muy sutil desde la inclusión para educar, acercando a pequeñas organizaciones en situación de discapacidad visual o auditiva que nosotros buscábamos, luego, de pronto, fueron golpeando puertas instituciones que por diversos motivos, tanto de prejuicio social, cognitivos o físicos, no tenían tal posibilidad de acercarse al arte contemporáneo; entre ellos las personas con condición de esquizofrenia y con discapacidades múltiples.

Este panorama nos hizo coincidir con otras instituciones cuyo motor es la inclusión, y ensimismados en un pensamiento individualista común en la sociedad reparamos hasta entender que la lucha no avanzaría sola. Teníamos ante nuestros ojos las instancias para construir en colaboración una inclusión real, amena y posible, entendiendo que la transformación social se construye en red, permitiéndonos intercambiar conocimientos para un acceso de calidad a la cultura y las artes.

Mirando en retrospectiva, podemos decir que el proyecto partió a ciegas, con aciertos y errores, como cuando enviamos invitaciones digitales a personas ciegas sin audiodescripción, o cuando invitamos a personas sordas a la inauguración sin tener intérprete de lengua de señas. Hoy lo entendemos como parte del aprendizaje de agentes en procesos de inclusión.

El derecho nos llevó a reimaginar y luego a transformar este museo, donde la accesibilidad no solo es cuestión de acceso libre, sino de ser capaces desde la diferencia de otorgar los mismos derechos y posibilidades a las diversas audiencias.

Hoy la diversidad y la inclusión dejaron de ser iniciativas y se convirtieron en políticas institucionales que articulan cada acción del museo, desde la atención en recepción, guardias, las propuestas curatoriales e incluso la reformulación de la página web para ser más accesible.

El MAVI pasó a ser un referente de los espacios culturales inclusivos en Chile haciéndolo un lugar universal donde la convivencia es un acto de existir juntos.



Centro Cultural Nómade.

Arte, comunidad y agenciamientos

PAULINA GUARNIERI

Fundación Proa

**Palabras clave: comunidad, arte,
agenciamiento**

El punto de partida

Nómade es un dispositivo móvil que se instala en la explanada de Fundación Proa –y otros puntos de la zona sur de la ciudad– como un laboratorio de experimentación artístico y social. Nacido en 2011 para generar un puente entre institución y contexto, hoy en día va más allá y se propone desdibujar ciertos límites entre productores y receptores, educación y arte, museo y espacio público, cultura de élite y cultura popular.

Pensado desde la pedagogía urbana, *Nómade* genera conexiones hacia el interior de la fundación y hacia el barrio: su paisaje, patrimonio urbano e instituciones.

Cuenta con una batería de actividades que buscan abordar –a partir del arte– temas significativos para el barrio, detectados junto a referentes comunitarios y a los propios participantes. Paralelamente, es un punto de encuentro, socialización y

colaboración entre personas que no interactúan habitualmente (vecinos, artistas, turistas y público de Proa). Entre dichos temas destacan la identidad, lo urbano contemporáneo y los derechos ciudadanos, con la urgencia de discutir y repensar las valoraciones culturales en este contexto complejo. La Boca es una zona signada por profundos problemas socioeconómicos, un barrio receptor de inmigraciones históricas y actuales, y –paralelamente– una escenografía para el turismo. En este marco, buscamos un *agenciamiento* entre distintos actores que, a partir del arte, reconozca y promueva distintas formas de habitar el mundo. Posicionar a niños y a adultos como sujetos de derecho –y activos– en la construcción de otros mundos posibles abre campos de posibilidad que expanden ciertos límites de lo establecido. Para ello, tomamos estrategias y procesos creativos del arte contemporáneo –procesuales, abiertos e interdisciplinarios– que apuestan por el intercambio y la colaboración. En esta experiencia, el rol del artista educador, sin desdibujarse, se mantiene en un límite móvil que semeja al de un participante, que también es educador y artista.

→ <http://www.proa.org/esp/education-centro-cultural-nomade-2016.php>

Experiencia

Después de cinco años –y más de 15.000 participantes–, nuestras reflexiones acerca del vínculo arte, institución y comunidad cambiaron radicalmente. Algunas preguntas que nos acompañaron y nos siguen acompañando son ¿cuál es el territorio de un museo? ¿Cómo podemos lograr

un museo y un arte *en acción* junto a la comunidad?

Procesos significativos: del vínculo al agenciamiento

- Junto a *Nómade*, niños y adolescentes –hijos de inmigrantes principalmente– pudieron apropiarse de espacios que les eran ajenos, entre ellos, la institución artística y zonas destinadas al turismo. Ahora, tienen sentido a nivel personal y social.

- Este juego de conocimiento y reconocimiento –de sí, de la propuesta, del arte– les permitió pasar paulatinamente de participantes a *agentes culturales*, siendo ahora ellos quienes integran a otros participantes. El vínculo vecino-turista-territorio cobró aquí una relevancia inesperada. Esto puede relacionarse con lo que Bruno Latour llama *actor en red*.

- Otro cambio central: de nuestro intento por poner en valor la diversidad cultural, pasamos a una propuesta que se potencia en dicha diversidad.

- Por todo esto, hoy nos reconocemos más en los conceptos de *agenciamiento* y *territorialización* (Deleuze y Guattari) que en ideas como integración o creación de públicos. El agenciamiento emerge de forma situada y relacional, su responsabilidad es compartida y su resultado incierto. Puede pensarse como una potencia que surge en la acción misma y que abre nuevos campos de posibilidad al producir cambios sobre lo establecido.

¿Pedagogías del arte?

En *Nómade* crear genera espacios de encuentro, amistad y reflexión. Nos

brinda nuevas perspectivas y nos permite entender el mundo –este, ahora– como una construcción posible entre otras. Priorizando el proceso, amasamos cada idea y la plasmamos en papeles, instalaciones o animaciones, pero a veces, una obra es un gesto o un vínculo, inmaterial y efímero... del orden de lo infraleve duchampiano.

Como las hermanas Cossettini, hacemos excursiones y hablamos con los vecinos. También navegamos el Riachuelo con los artistas de la Oficina Proyectista y viejos remeros, o conocemos a los trabajadores del Puente Avellaneda junto al grupo Etcétera.

Nos hacemos preguntas a partir de obras o artistas que nos dejaron pensando; como el colectivo RAQs, que formula preguntas “raras” como actos de imaginación y libertad. También recordamos las cartas de Freire y escribimos las nuestras.

Buscamos palabras significativas y construimos un glosario con todas sus variantes para un mismo objeto:

¡Latinoamérica tiene tantas palabras! Invitamos a los turistas a sumar las del resto del mundo. Y así vivimos el arte como experiencia.

De esta forma, encontramos grandes conexiones entre pedagogía y propuestas del arte contemporáneo que nos permiten entender que la institución no es solo su interior, ni el arte solo las obras ni la educación solo la enseñanza.

Ahora nos aventuramos a rediseñar el dispositivo de *Nómade* a partir de las propuestas de los participantes. Agradecemos especialmente al estudio de arquitectura a77, cuyo dispositivo nos acompañó durante 5 años (y 6 temporadas). Y a Mecenazgo Cultural, Buenos Aires Ciudad, por apoyar el proyecto.



Nc-lab. Laboratorio de pensamiento creativo

CARIDAD BOTELLA

Nc-arte

Palabras clave: co-creación, laboratorio, pensamiento creativo

El punto de partida

NC-LAB, surgió en 2014 como encuentro experimental en formato laboratorio para dimensionar el impacto del pensamiento creativo planteado desde la realización de talleres diseñados por artistas y educadores. Se desarrolla durante cuatro días a partir de talleres colectivos y simultáneos y de sesiones de panel informal que buscan detonar procesos creativos y de reflexión en los 200 participantes. El laboratorio está dirigido a personas con un perfil multiplicador de diversos ámbitos: artístico, educativo o social, entre otros.

Este proyecto nace de la necesidad del Proyecto Educativo de NC-arte de salirse de su espacio de trabajo cotidiano para profundizar en las ideas que ha venido desarrollando por medio de los Talleres NC, que potencian un acercamiento constructivista de la educación, y de su investigación en el campo de la mediación no tradicional en el espacio expositivo. En *NC-LAB* surge como un espacio para diseñar y

co-crear propuestas experimentales, donde tácticas, prácticas y estrategias disruptivas propias del arte contemporáneo, potencializaron el pensamiento creativo.

Una de las consecuencias de esta metodología es que los roles tradicionales de artista y público se cuestionan e invierten: el artista toma la posición de generador de conocimiento y de procesos de aprendizaje en vez de actuar como productor de obra para una exposición. El público se convierte en productor de contenidos y en generador de nuevos vínculos gracias a los procesos de co-creación que se desarrollan en el laboratorio. Después de la primera edición de 2014, dedicada al pensamiento creativo, la edición del *NC-LAB* de 2016, se centra en la relación entre el espacio (interior, exterior, de encuentro, virtual y del cuerpo) y el pensamiento creativo. En última instancia es nuestro deseo crear una continuidad investigativa, por medio del trabajo con un grupo de estudio que sirva de semillero para el desarrollo de la próxima edición del *NC-LAB*, que estará enfocado en la relación entre el proceso y el pensamiento creativo.

→ http://www.nc-arte.org/educacion/nc-lab-2014/#gallery_4228/

→ https://www.youtube.com/watch?v=p5XT3AX3_ZQ

→ http://www.nc-arte.org/educacion/nc-lab/#gallery_4251

→ <https://www.youtube.com/watch?v=Rq0TPUaIzvY>

Experiencia

Uno de los motores más fuertes que nos llevó a realizar el *NC-LAB* en el 2014 fue la necesidad de ampliar y profundizar en algunos aspectos pedagógicos que el Proyecto Educativo ha venido desarrollando en los Talleres NC, como por ejemplo las prácticas disruptivas, la educación no formal o los procesos colectivos de co-creación a partir de la obra de un artista. El *NC-LAB* responde también al deseo de desarrollar en profundidad un proceso de investigación acerca de la mediación no tradicional que va más allá de las exposiciones anuales de NC-arte y que involucra la labor conjunta de artistas y curadores cuyo trabajo tiene que ver con procesos pedagógicos. Finalmente, es nuestro deseo salir del espacio de NC-arte para tomarnos un espacio industrial como base para romper con formatos tradicionales como el del evento masivo que se suele resolver con una conferencia convencional o el taller de arte que suele entenderse como un espacio para las manualidades. El resultado es un mayor alcance de público del Proyecto Educativo, por lo cual recibimos a un participantes que no suelen venir a las exposiciones y que, a raíz de este primer contacto, siguen viniendo al resto de nuestros programas.

Una de las cosas que se hizo sentir durante todo el proceso es la importancia de salirse de la zona de confort para repensar formatos, objetivos, finalidades, medios, en fin, todo lo que uno da por sentado vuela por los aires con un evento así. Tanto para el Proyecto Educativo, como para los participantes hubo un antes y un después, un notable proceso de ruptura con esquemas previos que daba comienzo a algo nuevo, independientemente de la profe-



sión de cada uno. A raíz del laboratorio surgieron propuestas inspiradas en las experiencias de los participantes.

Nunca se puede planificar cómo va a afectar el laboratorio a los participantes. Algo que no se planificó que finalmente sucedió es la manera en que se unen las personas creando sinergias nuevas, la forma en que uno los ve transformarse y evolucionar del rechazo y el desconcierto al abrazo profundo a las distintas metodologías puestas en práctica.

Esta propuesta nos ha hecho repensar la institución como un lugar que genera y detona procesos de creación, que aporta herramientas pedagógicas a través de las cuales todos podemos formar y “repensar” la institución, nuestra relación con ella y convertirnos en productores de contenido, tomando como origen las prácticas la institución misma. También se ha generado una relación con la obra de arte como dispositivo de conocimien-

to y una excusa para crear relaciones con otras áreas del conocimiento.

El NC-LAB ha supuesto una unión muy fuerte entre el departamento curatorial y el educativo dentro de la institución, ya que es un esfuerzo pensado por todos en conjunto. Un reflejo inmediato de este acercamiento, —gracias al tipo de taller que generó Nicolás París en 2014—, fue la idea de producir una exposición de este artista que se centra en lo pedagógico como contenido de la propia exposición, invirtiendo así los roles de cada departamento dentro de NC.

De territorio okupado a territorio CAAM

INMACULADA PÉREZ

**Centro Atlántico de Arte
Moderno-CAAM**

**Palabras clave: territorio,
intercambio, comunicación**

El punto de partida

En una época de revolución en las comunicaciones como la actual, donde la información ya no fluye en un solo sentido sino que se comparte, en la que cualquiera puede aportar conocimientos y a la vez ser receptor de estos, los museos, reflejo de la sociedad en la que se insertan, deben funcionar como entes orgánicos en los que, todo visitante, además de disponer de los medios que el museo le ofrece (como en el tradicional modelo de comunicación unilateral), pueda participar también de sus procesos conformadores.

Desde 2008 el Centro Atlántico de Arte Moderno viene desarrollando *Territorio Okupado*, un marco para el intercambio de ideas y acciones entre el museo e instituciones con las que comparte afinidades (en este caso la Escuela de Arte y Superior de Diseño Gran Canaria, con cuyo alumnado se viene trabajando desde el principio).

Se trata de, partiendo de algunas de las exposiciones del propio CAAM, crear exposiciones paralelas en las que el museo aporta espacios y la experiencia y los conocimientos de su equipo para enseñar a los alumnos las claves teóricas y prácticas de un montaje expositivo, mientras dichos alumnos okupan esos espacios con obras de creación y producción propia. Este ejercicio genera una dinámica entre museo y escuela a través del intercambio y el aprendizaje en uno y otro sentido en lo que respecta a los procesos de creación y producción de obras de arte y generación de discursos expositivos.

El museo extiende su acción más allá de sus propios límites y se adecua a una función acorde a nuestros tiempos, la de ser una parte más en el flujo de comunicación global de nuestra época, una fusión que se ha hecho tan efectiva que *Territorio Okupado* a derivado en un *Territorio CAAM*.

Experiencia

Territorio Okupado trabaja con dos premisas: se trata de una reflexión sobre los objetivos de la educación en la actualidad y el papel que en ese contexto juegan los museos para conectar la educación de las escuelas con la de un centro de arte. En este caso todo parte de una problemática concreta: el edificio de Escuela de Arte y Superior de Diseño Gran Canaria hacía uso de algunas de sus zonas de paso para exponer algunos trabajos de su alumnado, lugares que no dejaban de ser improvisados y pequeños, por lo tanto, inadecuados. Este hecho suscitó en 2008 desde el Departamento de Educación y Acción Cultural del CAAM la idea de hacer



extensible ese espacio expositivo y ampliarlo a todo un proyecto de intercambio de ideas y aprendizaje entre el CAAM y la escuela.

La presencia del alumnado en el museo en espacios a los que no tenía normalmente acceso y jugando un rol al que no estaban acostumbrados tuvo desde el principio un gran impacto: en primer lugar el hecho de trabajar directamente con el personal del museo les hizo abandonar la clásica visión del museo como un espacio cerrado al que acudir solo desde los hábitos de la educación formal (en visitas con profesores, etc.).



Por otra parte, el montaje de las diferentes exposiciones se ha desarrollado siempre siguiendo una metodología de trabajo que implicaba la aparición de problemas en relación al montaje expositivo, cuyas soluciones no vienen en los manuales y cuya resolución exigía seguir las indicaciones del equipo del CAAM y organizarse en grupos de trabajo, una experiencia clave de cara a su futuro profesional.

En el desarrollo del proyecto como un puente de comunicación de doble sentido siempre ha sido clave la naturaleza del propio arte moderno, en tanto que contar con la parte del espectador y su capacidad de reflexión como parte intrínseca de la obra. Esto incide en la toma de conciencia entre el alumnado de su importancia como comunicadores: durante los días de exposición sus trabajos no son meras creaciones sino objetos para la reflexión y la crítica, de modo que el museo juega su papel

de espacio para el debate de ideas y temas de actualidad, pero a partir de trabajos elaborados por parte de sus potenciales visitantes (los alumnos de la escuela) que pasan a ser creadores de contenidos.

Tras 9 años, 16 exposiciones y la participación de más de 1200 alumnos, *Territorio Okupado*, transformado ahora en *Territorio CAAM*, se ha consolidado como uno de los principales proyectos en los que el DEAC del CAAM mantiene su discurso de superación del tradicional esquema de comunicación unilateral de los museos, en los que cualquier visitante solo puede ver exposiciones, asistir a conferencias, leer catálogos o escuchar las palabras de un guía, para derivar en una nueva acción que trata de ser más fiel a lo que realmente es el esquema básico de la comunicación: expresar, pero también escuchar, dar, pero también recibir, un esquema bilateral.

¿Qué quieres aprender y qué puedes enseñar?

Departamento Exotérico

**YOLANDA JOLIS Y JORDI
FERREIRO**

**Museu d'Art Contemporani
de Barcelona**

Palabras clave: coaprendizaje, educación horizontal, autoaprendizaje

El punto de partida

Departamento Exotérico es un proyecto artístico y una plataforma educativa piloto dirigida a estudiantes universitarios de Grado de Artes Visuales y Diseño. El proyecto se dedica a la reflexión y al intercambio de ideas, experiencias y conocimientos en el aprendizaje del arte contemporáneo y su profesionalización. Sigue un planteamiento educativo/pedagógico que propicia la horizontalidad y la autogestión entre sus participantes y, a la vez, propone nuevas relaciones de trabajo conjunto entre la institución artística, los estudiantes y un artista.

Departamento Exotérico se desarrolla a lo largo del curso, entre los meses de octubre a abril y concluye entre junio y julio con un espacio que busca visibilizar y comunicar de forma pública los aprendizajes y procesos desarrollados a lo largo del semestre. El desarrollo a lo largo del año parte de una serie de sesiones que combinan charlas, visitas a espacios culturales,

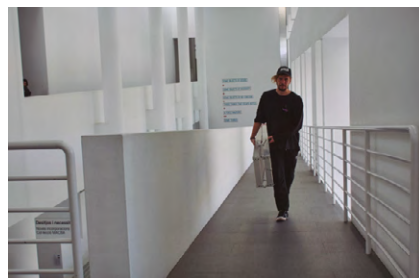
visionados y sesiones con tutores invitados. Bajo la consigna «**¿Qué quieres aprender? ¿Qué puedes enseñar?**», los participantes construyen la programación del proyecto de acuerdo con sus intereses y abren un espacio donde pueden acceder a respuestas alternativas a las del contexto educativo reglado.

→ <http://www.macba.cat/es/uni-departamento-exoterico>

Experiencia

El detonante de este proyecto surge ante una necesidad de conectar el contexto universitario de Barcelona con el contexto artístico real de la ciudad. Plantear un lugar donde los estudiantes universitarios discutieran sobre arte contemporáneo y posibilitar el acercamiento a los espacios donde se está generando (museos, espacios independientes, galerías, etc.). Por todo ello e inspirados por proyectos de formación de artistas como La Escuela Catalana del Tapiz, BHQFU o Global Tools decidimos crear Departamento Exotérico.

Planteamos un proyecto que no fuera una reproducción de la escuela en el museo con las dinámicas y terminologías a las que estamos habituados en la relación de estas dos instituciones, la universidad y el museo. El objetivo principal es la investigación en torno a otras maneras de aprender y enseñar arte contemporáneo, y por ello lo planteamos como un proyecto de investigación educativa y no como una actividad educativa, que parece un simple juego de palabras, pero que en realidad es un gesto de importancia en el desarrollo del proyecto.



El funcionamiento de este proyecto congrega a un grupo de 25 a 35 estudiantes de 5 universidades diferentes de la ciudad de Barcelona (Escuela Massana, Llotja, UB, Eina y Elisava). Estudiantes de tercer y cuarto año de carrera o incluso recién graduados en Grado de Artes visuales y Diseño (a quienes llamamos para abreviar Off's) con la intención de trabajar conjuntamente sobre la idea de aprender y enseñar de "otra manera". Para ello, este grupo se reúne dos veces al mes en sesiones de 4 horas aproximadamente para generar actividades en las que hacer partícipes al grupo de sus investigaciones personales y con ello generar un aprendizaje en los dos sentidos (hacia el grupo y hacia ellos mismos).

Uno de los principales problemas que nos encontramos durante el proyecto fue qué forma darle a su conclusión pública, de qué manera poder visibilizar los procesos y aprendizajes sucedidos durante el primer semestre del proyecto. En un primer momento decidimos generar una exposición, el formato dio pie a muchas discusiones y abrió un nuevo estado grupal, el



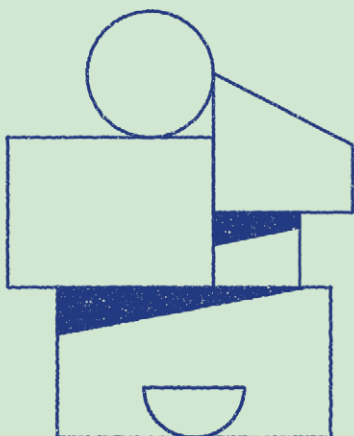
de la crisis, que acabó siendo uno de los espacios más productivos del proyecto. Pese a la negatividad y las tensiones generadas por nuestras expectativas, consensuamos programar una semana intensiva de talleres y una acampada final en su último día, para crear un espacio dentro del proyecto para acercar los afectos que no se habían sucedido en los estrechos horarios del año.

Actualmente nos encontramos preparando el tercer semestre del proyecto. Es un punto importante para nosotros, porque un grupo numeroso de participantes dejará de asistir, ya que hay un máximo de participación de 2 semestres y entrarán nuevos usuarios a principios de 2017. Es un punto de balance y

reflexión interesante, que se suma a los diferentes cambios en la institución. **Como coordinadores del proyecto hemos aprendido de todas y cada una de las dinámicas de trabajo surgidas del Departamento Exotérico (y muy probablemente más que el resto de los usuarios), hemos aprendido a trabajar de forma horizontal y en asamblea, en colaboración con agentes y contextos externos y sobre todo a plantear nuestro departamento, no como un departamento de actividades educativas, sino como un departamento de investigaciones artísticas y educativas.**

¡Gracias!

Agradecemos todas las experiencias enviadas por los compañeros de diferentes instituciones y que pudieron ser consultadas en la web del congreso. Todas ellas mostraron el empuje renovador de las áreas educativas museales.



ALBERTINA NUNES, ANA JULIA OLIVEIRA, MARIA DA LUZ NOLASCO, SÉRGIO DANTAS del Museu de Aveiro.

ELISA MARTÍNEZ MATA LLÍN del Instituto Valenciano de Arte Moderno.

MARISA SUÁREZ Y NÚRIA SERRA de Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.

FERNANDO ECHARRI Y CARMEN URPÍ del Museo Universidad de Navarra y Universidad de Navarra.

PILAR CARRASCO MORI del Museo Marítimo de Asturias.

MIGUEL ELÍAS SÁNCHEZ SÁNCHEZ Y M^a VICTORIA MARTÍN CILLEROS de la Universidad de Salamanca.

GRACIELA BEAUREGARD SOLÍS del Museo Regional de Antropología Carlos Pellicer Cámara.

M^a JOSÉ RODRÍGUEZ-MANZANEQUE Y ESCRIBANO del Museo de Alfarería de Agost.

MARTA FERRERO APARICIO, NURIA FERNÁNDEZ CASAÑA, MIRIAM FERNÁNDEZ CUEVAS, AMAYA PÉREZ GETINO de La Fábrica de Luz. Museo de la Energía/Fundación Ciudad de la Energía.

CRISTINA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, ENCARNA LAGO Y ANA GOY DIZ de la Rede Museística Provincial de Lugo y la Universidade de Santiago de Compostela.

ANGÉLICA HERNÁNDEZ BENITO del Museo Nacional del Prado.

JOSÉ CAMPOS ALEMANY, ESTHER BORJA LÁZARO Y MAR HERNÁNDEZ PITARCH del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.

ALEXANDRA BAUDOUIN Y MARIA DE LOURDES RIOBOM del Museu Nacional de Arte Antiga de Lisboa.

DANIELA SECO Y GABRIELA SANTAGOSTINO del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires.

MIGUEL ELÍAS SÁNCHEZ, CÉSAR AMADOR ISIDRO y ANA BELÉN NAVARRO de Universidad de Salamanca, UNED y Universidad de la Experiencia de Zamora.

PACA VÁZQUEZ de la Fundación Yehudi Menuhin y CEIP Francisco de Goya-Madrid.

PALOMA TUDELA CAÑO de TEA Tenerife Espacio de las Artes.

TERESA ARTERO GONELL Y ELADI GRANGEL NEBOT de Museu de Ceràmica de l'Alcora.

PATRICIA MARQUÉS DARIES de Fundació Suñol.

LARA SOARES del José de Guimarães International Arts Centre.

ULLA HOLMQUIST Y MARÍA DEL PILAR RIOFRÍO del Museo del Banco Central de Reserva del Perú.

SOLANA FINKELSTEIN del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires.

IDALIA BERENICE SANTOS Y CELINA GARZA GARZA del Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey.

ELIZABETH CATALÁ COLLADO de la Colección Martínez Guerricabeitia – Fundación Universitat de València.

M^a OLGA SAN ROMÁN GAONA del Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid.

PABLO COCA JIMÉNEZ Y PABLO DE CASTRO del Museo Patio Herreriano y Colegio Safa-Grial.

YOLANDA PUIGDEVALL y CARMÉ GILABERT del Museu d'Arqueologia de Catalunya-Empúries y Ecomuseu-Farina de Castelló d'Empúries.

CLARA ANIELE SCHLEY de la Escola Básica Municipal Maria da Graça dos Santos Salai.

MERCEDES PUGLIESE, MARIANELA IGLESIAS, VERÓNICA MC LOUGHLIN, VALERIA PARDINI, MILAGROS CORCUERA, GABRIELA SANTAGOSTINO, SONIA JAROSLAVSKY Carrusel de las Artes. Museo MACBA.

JUDITH SABAN y ADI SHELACH de los Museos de Haifa.

MÁRIO RAINHA CAMPOS de Casa da Cerca-Contemporary Art Center.

CARLOS CARRILHO y SÍLVIA MOREIRA de Museu Coleção Berardo.

MIRIAM BARRÓN GARCÍA, MUNA CANN CAGIGAS y AIDEE VIDAL TEJO del Museo Universitario Arte Contemporáneo de la Universidad Autónoma de México.

ESTHER FUERTES FUERTES del Museo Nacional de Arte de Cataluña.

LAURA NOTO, LUCIANA ROMANI, ALAN KUSZNIER y MARÍA WRIGHT del Programa VocA.

ROSARIO GARCÍA MARTÍNEZ y PAULINA GUARNIERI de Fundación PROA.

ANA GÓMEZ GONZÁLEZ de Gammera Nest.

EVARISTO PÉREZ MORALES de Museo Fundación Caja Granada.

AURELIO JOSÉ FERNANDEZ DÍAZ y BEATRIZ MARTÍN BERNAL de DKV-Colección Alcobendas.

GLORIA JOVÉ Y EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA del Institut Valencià d'Art Modern y Universidad de Lleida.

ANA VICENTE GARCÍA y LAURA GORDILLO RAMÍREZ del Museo de la Autonomía de Andalucía.

ELENA DE DIEGO y SHEILA FOLCH de la Sala de Exposiciones de la Diputación de Huesca.

ALEXANDRA ISABEL FALCÃO de Museo de Lamego.

CRISTINA GAMEIRO, FABRÍCIA VALENTE, HUGO BARATA, MARIBEL SOBREIRA e MARÍLIA MARQUES de Museu Coleção Berardo.

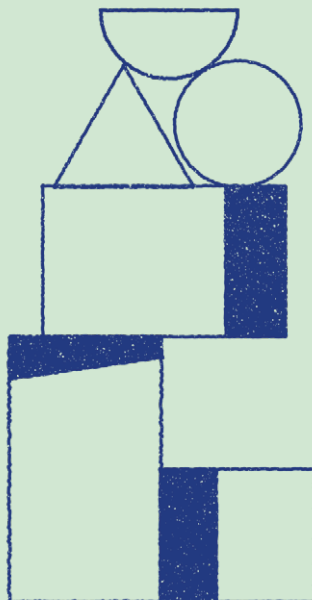
ALFONSO GIL de Museu Coleção Berardo.

SÓNIA FRANCISCO de Casa da Cerca-Centro de Arte Contemporânea.

MERCEDES PUGLIESE, ANA LUZ CHIEFFO, FLORENCIA GONZÁLEZ DE LANGARICA, PAULINA GUARNIERI, MARÍA JOSÉ KAHN SILVA, EVA LLAMAZARES, MARIANA LUSTERSTEIN, JOSEFINA PASMAN, GABRIELA SANTAGOSTINO, LAURA SCOTTI y VALERIA TRAVERSA de Remcaa.

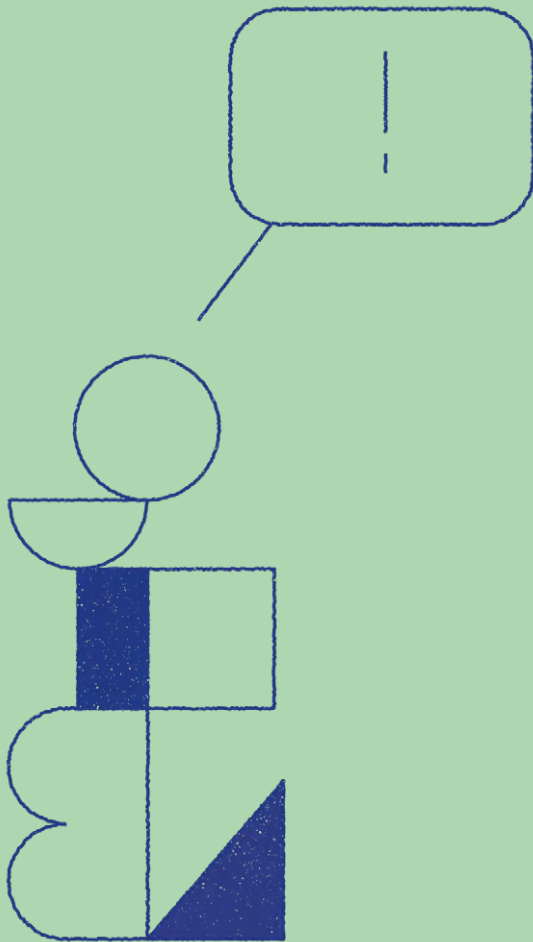
VICTORIA RODRÍGUEZ, NATALIA DEL RIO y AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

ALICIA CARABIAS de Espacio Fundación Telefónica.



¡Manifiéstate!

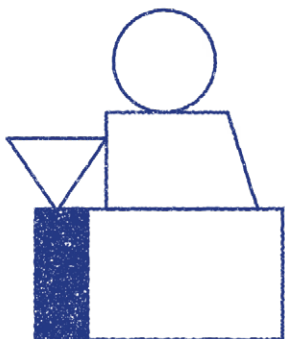
Una declaración de propósitos



¿Qué representan los museos para la ciudadanía? ¿Qué buscan en ellos? ¿Cómo sería el museo ideal? ¿Qué cambiaríamos? ¿Qué papel posee el sistema educativo formal en estas instituciones? ¿Cómo se articulan los conceptos ocio y educación en los museos? ¿Cómo defender el trabajo de los educadores? ¿Cómo afectan las tecnologías a la educación? ¿Cómo visibilizar la función de los profesionales de la educación? ¿Cómo reforzar el papel de las áreas de educación dentro de las propias instituciones?

Durante el III Congreso Internacional Los Museos en la Educación construimos y dejamos por escrito una declaración de propósitos a favor de la educación en museos y centros de arte. Os dejamos las propuestas llegadas →

¡Manifiesto!



4 La dignificación de los educadores pasa por su equiparación laboral con personas de formación similar que realizan otras funciones en los museos.
Alicia Martín

1. El museo no es un templo, tampoco un centro comercial.

Ana Pérez

2. La educación en museos, no por desarrollarse en gran parte en espacios temporales de ocio, debe convertirse en espectáculo.

Pedro de Tomás

3. El museo debe entenderse, sin complejos absurdos, como un contexto educativo distinto al formal.

Ventura Martín

5. Los equipos educativos, para poder desarrollar proyectos eficientes, deben ser equipos estables y plenamente integrados en sus organigramas.

Marta Puig

6. La educación cultural debe salir de su zona de confort, de su imaginario inmediato. Ser educación expandida.

Anónimo Veneciano

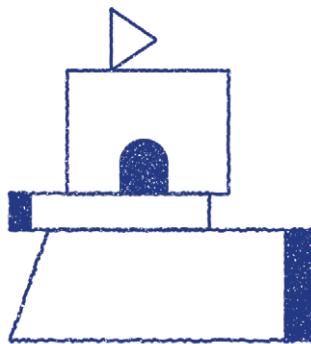
7. La sostenibilidad de los programas educativos no debe basarse en presupuestos monetaristas, sino en el terreno de la economía del conocimiento.

Luis García

8. Los saberes que se encuentran en el museo son múltiples y diversos. Ninguno tiene más importancia que los otros.

#OtroraArte

9. Debemos hackear las instituciones culturales heredadas basadas solamente en el acceso y transformarlas en lugares que ofrecen recursos para que la sociedad las repiense. Alicia Camus



12. La educación en museos debe buscar la conexión entre patrimonio y público mediante la emoción y la cotidianidad.

Jan Cuesta

10. ¡La educación en los museos es una función, no un servicio!

Rufino Ferreras

11 ¡La educación en museos es un acto de compromiso político! ¡La educación promueve la participación y la apropiación del patrimonio por parte de la ciudadanía!

Jaime Linares

13. Todo lo que representa la palabra museo debe representar un eje fundamental del concepto comunidad de aprendizaje.

María del Consuelo Díez

14. El museo es la puerta que se abre a la pregunta, en un mundo con tantas respuestas.

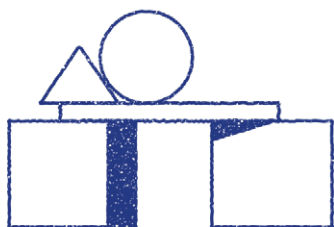
Nancy Mauro

15. Hagamos que el museo sea el nexo que nos haga sentir al hombre que hay al otro lado de la obra y sus vivencias.

Eduardo Gómez

16. Los mayores también queremos aprender divirtiéndonos en los museos.

Mar Torres



20 La educación en los museos está entrelazada con la participación ciudadana y con la participación política. Ariadna Mejías

17 El museo no es una escuela. Es un espacio de libertad, en el cual experimentar nuevos métodos para el aprendizaje y la experiencia. Marco Peri

18. La mejor aula de cualquier centro educativo es el museo.

Ismael García

19. Si desde el museo aceptamos que la educación tiene solo una dirección, estamos perdidos.

Eduardo Prados

21. Un buen museo es como un amigo generoso, que te deja pensar por ti mismo y te permite cuestionarlo. Cecilia Bertolini

22. Que las acciones educativas en los museos no vayan dirigidas exclusivamente a alumnos de educación formal. Leticia Zarza

23. El museo tiene que ser un recurso didáctico transversal en el currículo educativo de la escuela. Arturo del Pino

24. El museo está al servicio de la sociedad a través de su función educativa. ¡Un museo solo es relevante si la educación está en el corazón de su actividad!

Sara Torres

25. Debemos dejar de lado las cuestiones estéticas y primar la comodidad del usuario. El diseño para todos debe ser un pilar en los nuevos museos.

Melani Lleonart

27. La educación como elemento para crecer como persona. Sin límites espaciales, temporales... Abramos la mente en los museos y no nos pongamos límites.

Mauro Peñalba

26. Solamente desde el ámbito de lo educativo el museo tendrá un acercamiento real hacia el individuo. Ángeles Cutillas

28. La interactividad supone contemplar y tratar el museo con otros ojos; con los ojos de los usuarios a quienes les gusta participar en las cosas y aprender.

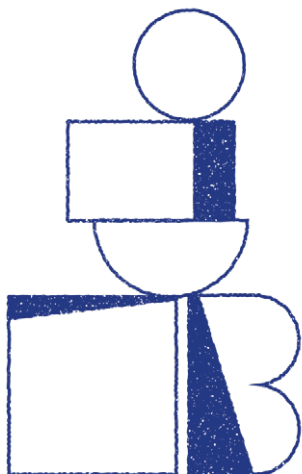
Marina Gallastegui

29. Visibilizar los presupuestos de educación de los museos en relación con los presupuestos totales. Carlos Almela

30. El museo, más que permitir el ingreso de las comunidades, debe buscar las mediaciones y los lenguajes para que las comunidades hagan el museo.

Juan Felipe Aramburo

31. Los museos son una herramienta de aprendizaje para el aula, que impacta en todos los gestores educativos de los colegios. Diana Andrade



32 El museo es un punto de encuentro entre sociedades, espacios y tiempos paralelos, es nuestra responsabilidad como profesionales que siga así. Patricia Torres



35. El afecto es ingrediente fundamental en la cocción de cualquier diálogo e instancia educativa en el museo.

Ana Cuesta

37. Transmitir a la sociedad el mensaje del museo y sus colecciones no es posible sin una comunicación fluida entre departamentos. Cecilia Casas

39. El museo y los centros de arte deben comenzar a pensarse como una experiencia viva. Espacios para la convivencia y el intercambio a través de la educación! Lucía González

33. Los educadores de museos deben poder participar de la toma de decisiones en sus museos y crear redes con otras instituciones. Gisela Aldana

34. Por más museos dispuestos a soñar, pensar y cuestionar sus acciones desde la ilusión y la capacidad de transformación.

Ana Cuesta

36. Los museos deben tener espacios lúdicos donde los niños puedan interactuar con el patrimonio, en una palabra «prohibido no tocar». Margarita Panza

38. La didáctica debe ser una parte esencial de la labor de los museos. La relación escuela-museo es imprescindible.

Felipe Molina

40. Articular diálogos entre todos los agentes dispuestos a generar nuevas dinámicas para construir nuevos escenarios en una sociedad más justa.

Elena Sevilla

42. Los artistas y los museos deben ser los garantes del ejercicio artístico reflexivo: deben fomentar las hines-acciones simbólicas y culturales como espacio vivo interior. Juan Jaime Anaya Gallardo

44. Hagamos de los guías personas importantes que nos transmitan un sentimiento y dejen en nosotros las ganas de compartirlo. Yolanda Atenas Hernández

46. Se necesita estrechar lazos entre la educación formal y los museos, negociar a nivel de políticas locales la inclusión en el currículo de los recursos ciudadanos, entre ellos los museos. Lorna Rebolledo

48. Los museos pertenecen a todos y a todas. No serían nada sin el calor humano dentro y fuera de ellos. Por museos donde el juego, aprendizaje y diversión sean el plato fuerte del asunto. Isamar Romero

41. Fidelizar a todos los públicos a través de la participación activa y directa de la comunidad en el desarrollo del propio museo/ espacio cultural, creando sinergias entre los mismos. ¡El museo deberá ser pensado de forma que la comunidad crea lazos igual! Fernando Pessoa

43. Los educadores en los museos deben humanizar las nuevas tecnologías en su aplicación educadora, para así no deshumanizar la experiencia museística. Iris y Sonia

45. Exijo un museo en el que las fronteras de lo «no posible» se eliminen de la mente de la formación clásica de los curadores y directivos. Gloria Stella Cano

47 Los museos ya no son mausoleos, son puntos de encuentro y diálogo. Allin Reyes

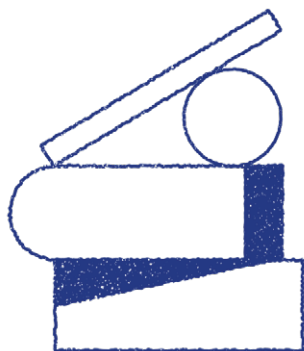


49. El museo debería parecerse al salón de una casa común, donde amar, compartir, aprender, vivir... Que sus puertas se abran es nuestra labor. José Luis Hoyas

52. El museo ideal debe ser un puente entre la cotidianidad del ciudadano y su experiencia sensorial, enfocada en ser más humano. Armando García

53. Incluir y convocar un público que se sienta y sea parte del museo en todas sus instancias. Laura Noto

55. La educación en los museos es el primer paso para crear ciudadanos activos, críticos y actores. María de Lourdes Riobom



50. El museo debe conservar su esencia como templo de una cultura humana. Juan José García

51. El ideal sería el que permita dejar algo para contribuir a la vida del mundo, un museo colaborativo, donde tocar los objetos e intervenir. Gabriela Canteros

54. Que la actividad experiencial en el museo tenga la capacidad de removernos y emocionarnos. Marisa Suárez Barral

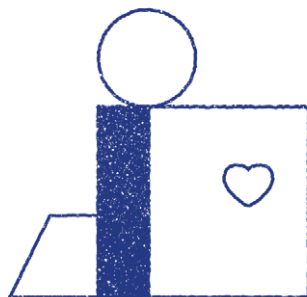
56. El museo debe ser un lugar accesible para la formación de los jóvenes profesionales del arte, no un sueño ni anhelo inalcanzable. Julia Sánchez

57 Un museo es relevante si se vuelve flexible en la educación. Si sus confines, como toda relación, se hacen, deshacen y rehacen continuamente.

Domenico Berardinelli

58. Un museo no es una sala de eventos, es una experiencia significativa, una oportunidad para que el arte y las minorías se expresen. Daniela Falconí

59. Si queremos acercar el arte, en todas sus expresiones, al público, deberíamos tener como premisa inicial la relación entre curaduría y educación en el momento de gestación de un proyecto expositivo. Noemí Sanz



60. El museo es una estructura que pone en diálogo contenidos diferentes y la mediación no concluye al abordar el tema central de la obra. Zanktasantorum

62. Un museo gratuito para las personas locales. Un espacio para transitar sin prisa y sin pausa, generoso, abierto, innovador, que no tenga miedo de las personas. Susana Argul

64. Un museo en el que tú y yo somos parte y en el que nuestras miradas al pasado construyen futuros mejores. Un espacio al que volver. Beba Pérez

61. El museo es un templo, pero depende de nosotros definir lo que es sagrado. La educación y el diálogo con el público, sea el que sea, venga de donde venga y tenga los años que tenga, debe ser uno de los pilares. La curiosidad y las ganas de aprender no tienen edad. Sofía López

63. El museo ideal es aquel que deja una huella imborrable en la vida del visitante. Celina da Rocha

65. Repensar el museo como espacio educativo que puede ayudar a fomentar un pensamiento crítico ciudadano que ayude a defender los derechos humanos fundamentales. Miquel Sabaté

66. El museo para el encuentro con el extraño, para poner de relieve disensos y acuerdos, para revertir ciertas injusticias del mundo, para probar modos de convivencia, para imaginar/crear otros futuros y realidades posibles.

Florencia González de Langarica

67. Los museos no «son» sin las personas. La educación es el motor para convertirlos en espacios vivos, de relación, para la construcción de identidades y la expresión social. Sofía Marín

68. El museo también debe concienciar para transformar a los visitantes y a su sociedad.

Patricia Torres

69 El museo debe cumplir una función social, articularse como un espacio de encuentro por y para los ciudadanos, y eso solo es posible a través de la educación. Marta Rovira

70. Museos que inspiren a co-crear nuestro mundo desde una perspectiva personal.

Leslye Guayasamin

71. Que los museos brinden plataformas de trabajo al usuario para una sociedad más inclusiva, menos violenta, menos sangui-naria, menos despiadada con el espacio que vive.

Norberto Villarreal



72. La cuestión es sacar a la educación de la escuela y al arte de los museos con prácticas que contaminen los sistemas jerárquicos y transgredan al reparto de lo sensible.

María Cristina Torres

73 El museo que desea compartir lo que conoce y aspira a incorporar lo que aportan los que se acercan a él tiene una clave de futuro. De Cos Martín

74. Me preocupa la falta de vinculación de los docentes con los museos. Parece que no se han dado cuenta de su potencial para lograr aprendizajes transformadores. Graciela Beauregard Solís

75. El museo no solo entrega conocimientos, sino que también contribuye a generar experiencias. Esteban Echagüe

76. Por establecer vínculos entre el museo y la ciudadanía, pero también con el resto de equipos profesionales de la institución. AVALEM

77 ¡Por la visibilidad de las actividades de mediación cultural en la proyección pública del museo! AVALEM

78. Los responsables de la educación formal y la no formal debe comunicarse y diseñar programas de educación coordinadamente. Elena Gayo

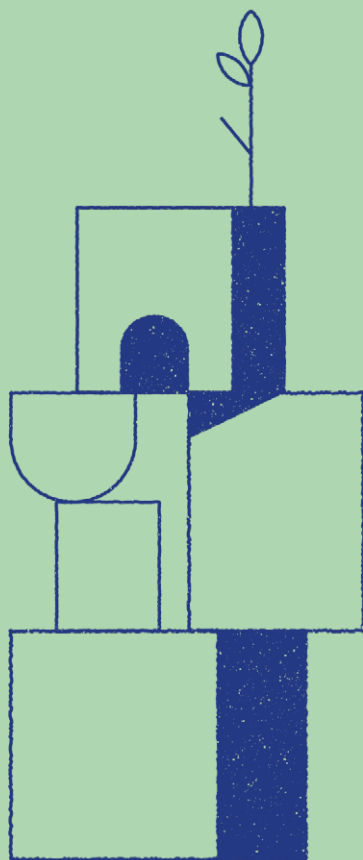
79. El museo debe integrar en su discurso «el espacio sensitivo» capaz de conectar con el aspecto cognitivo del individuo. Elena Gayo

80. Los museos constituyen un espacio de diálogo, de convergencia o divergencia, de aceptación o rechazo, un espacio para crecer e imaginar nuevas posibilidades para los tiempos que vienen. Patricia Piñero

81. Debemos desacralizar el arte y convertirlo en un «producto de consumo masivo». Insertar el arte en la vida diaria de las personas. Liliana Eleonor Pontoriero

Semillero de prácticas

Compartiendo ideas



**En el blog de EducaThyssen
hemos recogido las expe-
riencias y las reflexiones
de los profesionales de la
educación que participaron
en *Repensar los museos*.**

**DES-CENTRARSE PARA
RE-POSICIONARSE**

Paulina Guarnieri y Dpto. de
Educación/Fundación Proa

REPENSAR EL COLOR DE LOS MUSEOS

Karen Campos McCormack /Experta
en igualdad y gestión cultural

**COMUNES Y CIENCIA CIUDADANA EN
CULTURA**

Virginia Díez/Activista, gestora y me-
diadora cultural

¿EL MUSEO PARA QUIÉN?

Carolina Rodríguez Álvarez/ Artista,
educadora e investigadora

**SOCIOS EN EL CRIMEN: EDUCADORES
Y VISITANTES COMO CO-CREADORES
DE CURADURÍAS PARALELAS,
DIALÓGICAS Y DISRUPTIVAS**

Rosario García Martínez/ Fundación
Proa

**PENSAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LOS MUSEOS**

Gabriela Aidar/Pinacoteca do Estado
de São Paulo

**¡CÓMO SER MEDIADORA Y NO MORIR
EN EL INTENTO!**

Asociación AMECUM

ARTE, JUGAR PARA SER
Ma Gracia Moya Méndez

¿EL MUSEO SUFRE DE ESQUIZOFRENIA?
Judith Saban/Investigadora

JERGA, LEGITIMACIÓN Y COMUNICACIÓN: EXISTIR EN LAS PALABRAS
Sara Torres/MoMA

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LAS INSTITUCIONES CULTURALES. LA INCOMODIDAD NECESARIA
Noemí Sas Castilleja/ Filmoteca de Catalunya

¿Y SI NO ESTAMOS SOLOS?
Diolinda Ramírez, Heredina
Fernández y Agustín Santana/
Universidad de La Laguna y
Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria

EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MUSEO DISTRIBUIDO
Nayeli Zepeda Arias/ NodoCultura

ORGULLO DE SER EDUCADOR
Rufino Ferreras/Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza

UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA. RENDIRSE AL PÚBLICO Y CONFIAR EN EL PROCESO
Laura Gordillo Ramírez / Educadora
de Patrimonio y Museos

ARTE E COMUNIDADE - A GALERIA DE ARTE URBANA E A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA
Inês Machado/GAU

DE LUGAR CONSAGRADO A LAS MUSAS, A ESPACIO DEDICADO A LAS PERSONAS
Monica Mura / Artista multidisciplinar

¿POR QUÉ CUANDO LE DIGO A MI MADRE QUE SOY EDUCADOR EN MUSEOS SE PIENSA QUE SOY CUIDADOR DE NIÑOS?
Jordi Ferreiro/Artista y educador

REPENSAR EL MUSEO CERRALBO PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO
Cecilia Casas Desantes/ Museo
Cerralbo

REPENSAR LA DIFERENCIA EN EL MUSEO
Mariola Campelo Tenoira/ Educadora
de museos

IMAGINAR EL MUSEO
Miquel Sabaté/Museu de Lleida

DEL MUSEO COMO ESCUELA A LA IMAGINACIÓN INSTITUCIONAL
Mónica Hoff/Artista, curadora, educadora e investigadora

MUSEOS: EL GRAN ABRAZO HUMANO
Begoña Domínguez/Equipo de voluntariado del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

EL MUSEO COMO AGENTE COMUNITARIO
Alberto Gamoneda/Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza

RETHINKING MUSEUMS MEANS RETHINKING SOCIETY
Maria de Lourdes Riobom/ Museu
Nacional de Arte Antiga/Education
Department Coordinator

VAMOS DANÇAR O MUSEU?

Marta Maciel/Animadora
Sociocultural/facilitadora de artes
expresivas/ investigadora

REPENSAR LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES: ALGUNAS SUGERENCIAS

Ignacio Perlado/Escuela de doc-
torado/Facultad de Educación y
Psicología/ Universidad de Navarra
**LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN:
REPENSANDO NUESTROS CONCEPTOS**
Álvaro Juanas Fominaya/ Bata Shoe
Museum (Canadá)

REPENSAR EL MUSEO COMO ESPACIO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ESPACIOS CALEIDOSCOPIO

Conchita Francos Maldonado/
Proyecto ComunicARTE: arte y pala-
bras para comunicarse

PUSHING THE LIMITS: WHAT IS ALLOWED?

Inês Montalvão/Pavilion of
Knowledge—Ciência Viva

¿POR QUÉ LA ESCUELA TIENE QUE IR AL MUSEO?

Marta Lage de la Rosa/ Universidad
Autónoma de Madrid y Universidad
Pontificia de Comillas

MUSEUM HUNTERS OF KNOWLEDGE. APRENDER EN Y CON EL MUSEO

Mireia Casado, Montse Clotet, Aina
Garcia, Eva Jiménez, Marc Ruiz,
Xavier Vilalta, estudiantes de la
Facultad de Educación, Psicología y
trabajo Social y el equipo docente

IMAGINACIÓN INSTITUCIONAL A PARTIR DEL «MUSEO ES UNA ESCUELA»

Gloria Jové Profesora de la Facultad
de Educación, Psicología y Trabajo
Social con los estudiantes, el equipo
docente, las escuelas y los recursos
comunitarios del territorio.

REPENSAR LOS MUSEOS, EN PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR Y PLURAL

Florencia González de Langarica/
Asociación Remcaa/Fundación
Navarro Viola

REPENSAR UN MUSEO QUE AÚN NO HA SIDO PENSADO

Olaia Fontal/Universidad de
Valladolid

JUEGO MUSEOLÓGICO

Ricardo Rubiales/Museo del Palacio
de Bellas Artes/ Museo de los Niños
en Paraguay/ICOM México

GRAMÁTICA MUSEOLÓGICA

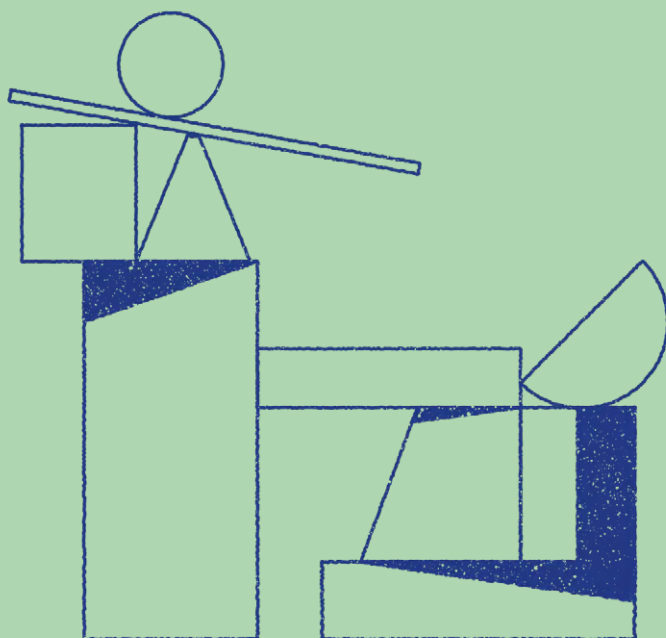
Ricardo Rubiales/Museo del Palacio
de Bellas Artes/ Museo de los Niños
en Paraguay/ICOM México

¿Y AHORA QUÉ?

Salvador Martín/Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza

Descubre + en nuestro blog:
[https://www.educathys-
sen.org/centro-estudios/
educacion-museos#tab-blog](https://www.educathys-sen.org/centro-estudios/educacion-museos#tab-blog)

Trans



Rufino Ferreras

Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza

Hay un concepto que siempre ha estado presente en nuestra idea de educación, un término que mi equipo siempre ha sometido a cuestionamiento pero que, por más que busco una manera de nombrarlo, siempre vuelvo a la misma palabra: **TRANSferencia**. No es ciertamente un término ajeno al lenguaje pedagógico, pero como le ocurre a muchas otras palabras, a muchos otros conceptos del ámbito de la educación en torno al arte -por ejemplo el mal uso que se hace del término *didáctica*, o el uso indiscriminado de la propia palabra *educación*-, *transferencia* suele interpretarse desde un punto reduccionista, literal y demasiadas veces sesgado; no con ese sesgo propio del desconocimiento, sino con el presente en lo dogmático, en lo sectario, que priva a las palabras de su sentido original para crear otro interesado. En este caso la transferencia es leída en demasiadas ocasiones como un proceso -en el mejor de los casos- o una herramienta con una gran carga determinista y no como estrategia constructiva.

La transferencia de aprendizajes no es otra cosa que la aplicación de los conocimientos aprendidos para facilitar -o dificultar, cuando hablamos de transferencia negativa- otros aprendizajes, para construirlo. En principio esa transferencia se refiere a un individuo, pero también podemos aplicarlo a un ente social, a un grupo

o a un colectivo. De este modo y en el contexto de este artículo, entiendo la transferencia dentro del cuerpo social —informe, poliédrico y complejo— de las personas que, desde distintos ámbitos, se dedican a la educación en torno a las artes e integra, entre otras cosas, los espacios, estrategias y acciones de intercambio de experiencias y conocimientos que atañen al desempeño de nuestras labores, entre ellos lo que hasta este tercer encuentro hemos llamado Congresos Internacionales de Educación en Museos.

Si bien es cierto que estos congresos han sido el escaparate más visible de la voluntad de compartir, escuchar y mostrar qué suponen los espacios de transferencia, nuestra intención de crear redes y de mejorar en nuestro trabajo nos ha hecho abrir otros espacios de este tipo, como los encuentros Educa+ o las jornadas que de manera puntual se han desarrollado en lo referente a estos asuntos, entre ellos los cursos de verano que llevamos celebrando desde hace varias décadas



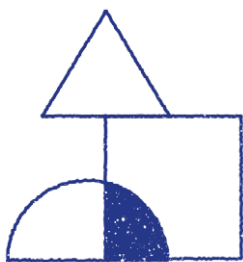
con las universidades más prestigiosas del estado; o los cursos, seminarios y encuentros que nos han permitido compartir nuestras experiencias en más de una docena de países. Estos espacios, estos congresos, han favorecido el establecimiento de relaciones con profesionales de la educación en torno al arte y el patrimonio de gran número de países, también difundir los procesos educativos que nos ocupan y ocupan a otros pero, sobre todo, han posibilitado al equipo del que formo parte tener un conocimiento más abierto y profundo de nuestra profesión, de nuestro trabajo y de nosotros mismos.

Pero como en todo proceso, y los de transferencia no son ajenos a ello, la evolución y el cambio son importantes. No en vano todo lo educativo no es solamente intelectual. Lo biológico, lo físico y lo sensorial son parte de su propia esencia y, como todo lo orgánico, como todo lo vivo, están sujetos a constantes cambios, evoluciones y mutaciones. Nuestro primer congreso, subtítulo *La formación de los educadores*, se celebró en 2008 y su enfoque obedecía, por un lado, a las inquietudes que en ese momento empezaban a visibilizarse en el heterogéneo colectivo de las personas dedicadas a la educación de las artes en lo referente a su definición profesional y, por extensión a su procedencia disciplinar y formación; y, por otro, a la propia evolución del equipo educativo del Museo Thyssen-Bornemisza, que empezaba a consolidar su proyecto —y por tanto su equipo— y a tomar la forma que en la actualidad sigue vigente. En ese proceso evolutivo de la profesión y del equipo, el segundo congreso, bajo el epígrafe *De la acción a la reflexión*, no era más que una consecuencia del anterior. Si en el primero explorábamos lo que éramos, en el segundo nos

reivindicamos no como meros reproductores inmersos en procesos, en muchos casos ajenos en su concepción a nosotros mismos, sino como agentes imprescindibles en la activación de estos procesos, en su conceptualización y en su desarrollo. El segundo congreso ponía sobre la mesa la autonomía intelectual de los educadores alrededor del arte y el patrimonio.

Estos dos primeros congresos se centraban en el yo y en el ahora con respecto al pasado y utilizaban estrategias tradicionales de **TRANsmisión** presentes en un formato como el del congreso, incluyendo conferencias, comunicaciones y mesas de debate. Con el tercer encuentro quisimos explorar el nosotros y el ahora respecto al futuro en el contexto en el que desarrollamos nuestro trabajo, es decir, quisimos reflexionar sobre y con el colectivo para explorar nuestro papel en el futuro de la educación en lo que se refiere a las artes y a las instituciones para las que desarrollamos nuestro trabajo. Si bien los dos primeros congresos tenían un enfoque teórico, en este tercer congreso hicimos visibles los procesos educacionales dando al encuentro un carácter empírico. Por esa razón el formato tradicional de los dos primeros congresos cambió, introduciendo talleres y otras acciones —por ejemplo en redes sociales— que pretendían hacer visible la práctica, no desde la narración de lo que ocurrió en esos procesos —con el riesgo de ficcionar lo sucedido—, sino desde la vivencia de los procesos mismos. Un tímido cambio de formato que exploraba cuestiones como la participación, la construcción colectiva de experiencias, la acción educativa como motor del cambio institucional y la importancia de la visibilización de los procesos educativos.

El título de este tercer congreso fue *Repensar los museos*, y obedecía, por una parte, a los cambios que se estaban produciendo en la educación artística y patrimonial; y por otra, a la toma de conciencia por parte de instituciones —entre ellas los museos— de que se estaban produciendo mutaciones en la manera en la que la sociedad los percibía y, en muchos casos, el vértigo que les producía encontrar los mecanismos para dar respuesta a estas demandas y de este modo hacerse pertinentes en el siglo **xxi**. Este enfoque respondía también a una reflexión que se repetía en el seno de mi equipo y que tenía que ver con cómo los procesos educativos son detonantes de cambios no solo en los individuos o en su conjunto, sino en cómo estos procesos son importantes motores de cambio en el seno de las instituciones. Esta cuestión sigue estando presente, no tanto preguntándonos si somos agentes de cambio —creemos que sí lo somos— sino en por qué y con qué mecanismos las instituciones niegan o minimizan el papel de lo educativo, invisibilizando lo que consideramos una función intrínseca a la misma idea de museo o institución patrimonial. Una función y no un servicio como, de manera recurrente, es entendida



Los procesos educativos son detonantes de cambios no solo en los individuos o en su conjunto, sino en cómo estos procesos son importantes motores de cambio en el seno de las instituciones.

la educación por quienes dirigen estas instituciones o son responsables de las políticas culturales que lo integran.

El tercer congreso abrió en el museo y en el equipo educativo nuevas líneas de trabajo y una nueva perspectiva desde las que reconocernos. La importancia de los procesos a medio y largo plazo sustituyó a la idea de “educación de guerrilla” en la que muchas veces caemos las instituciones culturales y que tienden a *macdonalizar* nuestro trabajo —devaluando la figura del educador— y reforzando esa idea de la acción educativa como servicio, no como función. Este congreso, por tanto, tuvo un primer efecto en nuestro trabajo: las actividades inconexas y aisladas en el tiempo en el que se producen, que no tienen una repercusión posterior ni en las personas ni en los contextos de los que proceden, cedieron progresivamente importancia y protagonismo a procesos que nos permiten el acompañamiento, antes y después de las acciones educativas, de las personas y colectivos que participan de ellos.

Además, este congreso nos hizo reafirmarnos en la idea de visibilizar los procesos educativos y a los

públicos que participan de ellos. Especialmente con la intención de sortear esa invisibilidad a la que somos sometidos, pero también confirmándonos la intuición que teníamos sobre la importancia de la documentación de esas acciones que en muchos casos, por lo efímero de su carácter, pasan desapercibidas y que debemos reivindicar en la medida en consideramos conocimiento generado a estas acciones como parte integrante del patrimonio de las mismas instituciones y por tanto teniendo la responsabilidad de ponerlo en valor para el resto de la sociedad, facilitando su transferencia y su conservación.

Otro de los procesos reflexivos que se abrió tras este congreso es la cuestión de lo disciplinar, es decir, si el único canon debía ser una educación desde un solo lugar -en nuestro caso desde la historia del arte-. En definitiva, si debíamos perpetuar y reproducir el modelo tradicional del museo como biografía o debíamos explorar y/o profundizar en la lectura del museo como narración. Las viejas cuestiones de poética *versus* estética, de la lectura de la obra desde el otro o desde el yo, de la mirada creativa o reproductiva, las narrativas del arte o las teorías del arte o lo relacionado con la mirada del pasado desde la contemporaneidad eran nuevos temas que se incorporaban a nuestros procesos de reflexión. Todos estos asuntos van influyendo en todas y cada una de nuestras acciones educativas **TRANSustanciándolas.**

De manera especial, estos procesos se materializan en proyectos como: Musaraña —una comunidad de profesores innovadores—, Nosotras

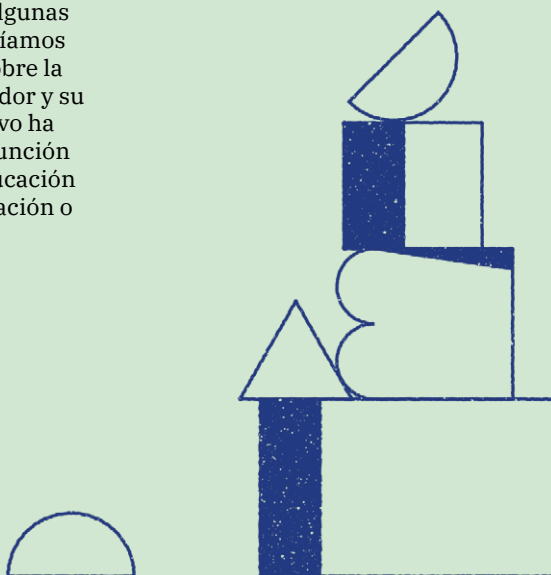
—un proyecto de género—, Arches —una investigación sobre la tecnología, el arte y la diversidad— o Nubla —un proyecto de creación cooperativa de un videojuego sobre el museo—. Pero es el proyecto expositivo *Lección de arte*, que comisariamos desde el Área de Educación entre 2017 y 2018, el que mejor y de una forma más consciente recoge todos estos asuntos. Esta exposición se hace eco de todas y cada una de las cuestiones suscitadas en torno al tercer congreso, a su desarrollo, pero especialmente a su conceptualización, bajo tres epígrafes: cuestionar, reformular y, sí, de nuevo **TRANSformar**, poniendo sobre la mesa la preocupación de si el museo en el que desarrollamos nuestro trabajo es meramente un museo de las causas o un museo de las consecuencias, un museo anclado en el pasado o un museo abierto al futuro.

Después de cuatro años -aunque nunca hemos dejado de tenerlos presentes y hemos realizado una serie de acciones que se pueden entender desde esta perspectiva-, creemos que es importante de nuevo activar estos procesos de transferencia. Pero como no podía ser de otro modo todo ha cambiado, nosotros y nuestros intereses, los de la sociedad y los de las instituciones. Nuestros propios procesos de aprendizaje como equipo nos han traído no tanto certezas como nuevas intuiciones e inquietudes sobre la función educativa que queremos explorar y debatir con el resto de la comunidad de la que formamos parte, de ahí la intención de celebrar un nuevo encuentro en 2020. Ya no hablamos de congreso, al creer que es

un formato que no encaja bien en las nuevas dinámicas en las que estamos inmersos.

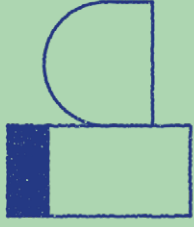
De este modo, cuestionando la validez de un formato en principio pensado para la transferencia y que tradicionalmente ha sido aceptado por todos -quizás con la intención de dignificar nuestro papel y trabajo adoptando formas de otros contextos, como en este caso, el académico-, queremos que este cuarto encuentro explore esos posibles nuevos formatos que no pongan la actividad en el centro -entendida esta como algo aislado o, como mucho, dentro de una programación-, sino en el proceso, como es el caso de los proyectos que permiten acciones educativas a largo plazo y por tanto una transferencia más eficaz que permite la vinculación del educando en sus propios procesos y pone la atención en ellos y no solamente en la acción. Unos temas que nos permitirán una revisión de algunas de las preguntas que nos hacíamos en los primeros congresos sobre la profesionalización del educador y su papel, acerca de si lo educativo ha de ser entendido como una función o como un servicio o si la educación debe ser un proceso de formación o de transformación.

Nos gustaría pensar que todos nuestros, hasta ahora congresos, y demás acciones que se pueden encuadrar en el concepto de **TRANSferencia** han servido para ayudar a otros a mejorar su trabajo, a **TRANSformarse**, a entenderse mejor como profesionales. A los que formamos parte del equipo del Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza no nos cabe la menor duda, al menos, la intención por activar procesos de transferencia, de intercambio, si nos ha **TRANSmutado** como profesionales y como personas.



Geografías educativas

**Creando redes
profesionales**



**Puedes conocer a los
agentes implicados en
Repensar los museos
mediante el proyecto
Deslocalizados**

→ [educathyssen.org/
deslocalizados](https://educathyssen.org/deslocalizados)

**Réunion des Musées Nationaux -
Grand Palais** (París)

Pinacoteca de São Paulo (São Paulo)

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza
(Madrid)

Amgueddfa Cymru (Cardiff)

Museu de Lleida (Lleida)

Florianópolis

**Centro Atlántico de Arte Moderno-
CAAM** (Las Palmas de Gran Canaria)

Museu de Aveiro (Aveiro)

Instituto Valenciano de Arte Moderno
(Valencia)

**Museu d'Art Modern de la Diputació de
Tarragona** (Tarragona)

Museo Universidad de Navarra
(Pamplona)

Museo Marítimo de Asturias (Gijón)

Fundación Yehudi Menuhin (Madrid) y
CEIP Francisco de Goya (Madrid)

Fundació Suñol (Barcelona)

**Museo de Arte Contemporáneo de
Monterrey** (Monterrey, México)

**Museo Nacional de Arte
Contemporáneo** (EMΣT) (Atenas)

Gobierno de Santa Fe (Santa
Fe-Argentina)

Medialab-Prado (Madrid)

Museo del Palacio de Bellas Artes
(México)

Universidad de Valladolid (Valladolid)

Fundación PROA (Buenos Aires)

Museo de Artes Visuales (Santiago de Chile)

Universidad de Salamanca (Salamanca)

Museo Regional de Antropología Carlos Pellicer Cámara (Villahermosa, Tabasco, México)

Museo de Alfarería de Agost (Agost)

Museo de la Energía (Ponferrada)

Rede Museística Provincial de Lugo (Lugo) **y** **Universidade de Santiago de Compostela** (Santiago de Compostela)

Tenerife Espacio de las Artes (Tenerife)

Centro Internacional das Artes José Guimarães (Guimarães)

Colección Martínez Guerricabeitia–Fundación Universitat de València (Valencia)

ECCOM (Roma)

Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona)

The Whitechapel Gallery (Londres)

Fundación TyPA (Buenos Aires)

Museu d'Art Contemporani de Barcelona (Barcelona)

Nc-arte (Bogotá)

Museo Würth La Rioja (La Rioja)

Museo Nacional del Prado (Madrid)

Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana (Valencia)

Museu Nacional de Arte Antiga (Lisboa)

Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Buenos Aires)

Universidad de Salamanca (Salamanca) **y** **Universidad de la Experiencia de Zamora** (Zamora)

Museu de Ceràmica de l'Alcora (Alcora)

Museo del Banco Central de Reserva del Perú (Lima)

Centro Territorial de Innovación y Formación de Madrid (Madrid)

Museo Patio Herreriano (Valladolid) **y** **Colegio Safa-Grial** (Valladolid)

MACBA (Buenos Aires)

Casa da Cerca- Contemporary Art Center (Almada, Lisboa)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Buenos Aires)

DKV-Colección Alcobendas (Madrid)

Museo de la Autonomía de Andalucía (Coria del Río, Sevilla)

Remcaa (Buenos Aires)

AMECUM (Madrid)

Universidad de La Laguna (Tenerife) **y** **Universidad de Las Palmas de Gran**

Canaria (Las Palmas de Gran Canaria)

Museo Cerralbo (Madrid)

**Universidad Autónoma de Madrid
(Madrid)-Universidad Pontificia de
Comillas** (Madrid)

**Museu d'Arqueologia de Catalunya-
Empúries y Ecomuseu-Farina de
Castelló d'Empúries** (Empúries)

Museos de Haifa (Haifa)

**Museo Universitario Arte
Contemporáneo. Universidad
Autónoma de México** (México DF)

Gammera Nest (Madrid)

**Institut Valencià d'Art Modern
(Valencia) y Universidad de Lleida**
(Lleida)

**Sala Exposiciones Diputación de
Huesca** (Huesca)

**Museo Nacional Centro de Arte Reina
Sofía** (Madrid)

MoMA (Nueva York)

NodoCultura (México DF)

Bata Shoe Museum (Toronto)

Universidad de Lleida (Lleida)

**Escola Básica Municipal Maria da
Graça dos Santos Sala** (Indaial, Brasil)

Museu Coleção Berardo (Lisboa)

Museo Nacional de Arte de Cataluña
(Barcelona)

Museo Fundación Caja Granada
(Granada)

Centro de Arte de Alcobendas
(Alcobendas)

Museu de Lamego (Lamego)

Espacio Fundación Telefónica (Madrid)

Filmoteca de Catalunya (Barcelona)

Galería Arte Urbana Lisboa (Lisboa)

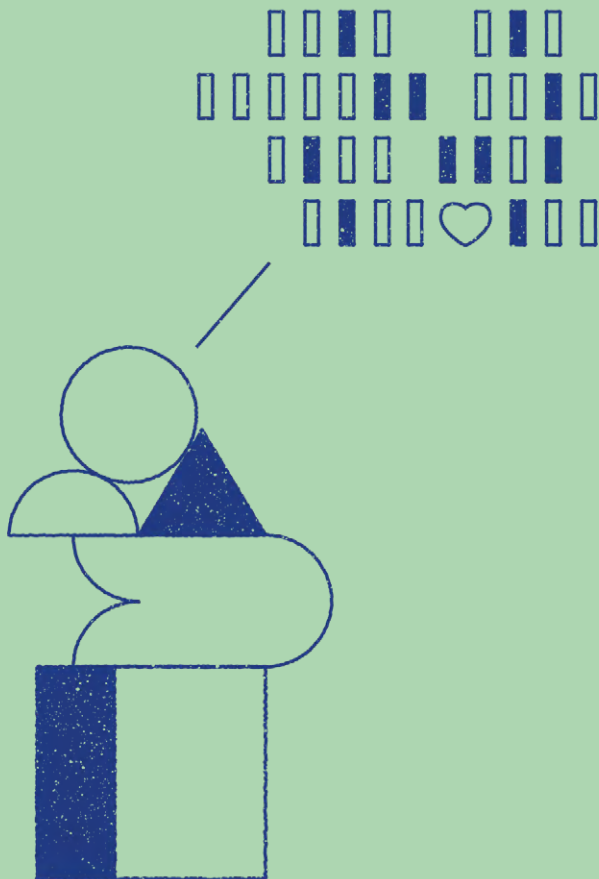
Pavilion of Knowledge- Ciência Viva
(Lisboa)

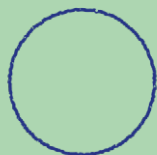
INDEPENDIENTES: Santiago de
Compostela, Madrid, Jaén, Alicante
(2), Madrid (55), Gijón (3), Barcelona
(12), Bilbao (2), Cáceres (1), Santander
(2), Donostia (4), Logroño (2), Las
Palmas de Gran Canaria (3), León (2),
Lugo (4), Málaga (3), Pamplona (2),
Oviedo, Salamanca (3), Tarragona (3),
Tenerife (2), Valencia (11), Valladolid
(2), Zaragoza (3), Bogotá (2), Buenos
Aires (7), Ciudad de México (8), Ciudad
de Panamá (1), Lisboa (5), Guimarães
(2), Lima (2), Monterrey (1), París (1) y
Quito (1).



Love data

Resumen en números

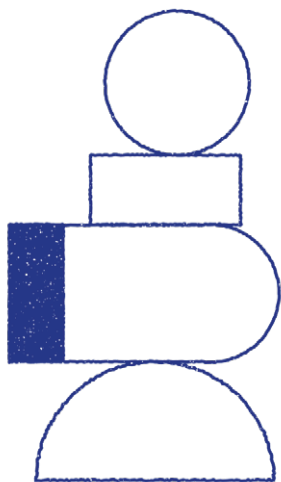




3 Fueron los días que
acogieron el congreso
que se desarrolló en el Museo
Nacional Thyssen-Bornemisza

Un total de **23**
conferenciantes, talleristas y
educadores dinamizaron las
diferentes iniciativas que se
pusieron en marcha





81 Propuestas para la declaración de propósitos a favor de la educación en museos y centros de arte fueron recibidas

49 Publicaciones en formato post y vinculadas al mundo de la educación fueron compartidas en nuestro blog

56 Compañeros contaron a la comunidad algunas reflexiones/aprendizajes de su acción educativa. Una recopilación de **buenas prácticas** que nos enriquecen. ¡Muchas gracias a todos!

15 Nacionalidades distintas se dieron cita durante el congreso para debatir e intercambiar experiencias desde sus contextos educativos

190

Participantes acudieron presencialmente durante las diferentes jornadas. Durante las mismas se pusieron en valor ideas, experiencias y reflexiones vinculadas con las acciones educativas en contextos no formales

97.345



Visitas tuvo el portal web que se creó para comunicar, compartir y desarrollar las propuestas que dieron apoyo a las iniciativas que se ponían en marcha

Más de 30 horas de vídeo generamos para difundir los contenidos desarrollados

En el **laboratorio Educación en museos** de EducaThyssen encontrarás numerosos **contenidos para educadores:**

<https://www.educathyssen.org/centro-estudios/educacion-museos>



721.438

Ideas nos llevamos tras compartir con todos los profesionales que acudieron al congreso

1.000.000

De experiencias esperamos generar en nuestro próximo encuentro

Equipo organizador

Ana Moreno

**Museo Nacional del Prado
(anteriormente Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza)**

Florencia González de Langarica

**Fundación TyPA y Fundación Navarro
Viola**

Mônica Hoff

Artista, curadora e investigadora

Olaia Fontal

Universidad de Valladolid

Ricardo Rubiales

ICOM México

Rufino Ferreras

Ana Andrés

Alberto Gamoneda

Ángeles Rodríguez

Begoña de la Riva

Elena Rodríguez

Eva García

Felicitas Sisinni

Leticia de Cos

Luz Helena Carvajal

María Quintas

Salvador Martín

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Edita

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Coordinación editorial

Área de Educación del Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza

Rufino Ferreras y Salvador Martín

Diseño gráfico y maquetación

Melani Lleonart y Álvaro Sanchis

Edición de los textos

Verónica Díez Arias

Traducción

Polisemia

Imágenes / Fotografías

Archivo fotográfico del Museo Nacional
Thyssen-Bornemisza

© **de la edición:** Fundación Colección
Thyssen-Bornemisza, Madrid, 2019

© **de los textos:** sus autores, 2018

© **de las fotografías:** sus autores

ISBN: 978-84-17173-32-6

Depósito Legal: M-21078-2019



**THYSSEN-
BORNEMISZA**
MUSEO NACIONAL

educa**THYSSEN-**

AC/E
ACCIÓN CULTURAL
ESPAÑOLA



III Congreso Internacional Los Museos en la Educación

Repensar los museos

¿Qué representan los museos para la ciudadanía? ¿Qué buscan en ellos? ¿Cómo sería el museo ideal? ¿Qué cambiaríamos? ¿Qué papel posee el sistema educativo formal en estas instituciones? ¿Cómo se articulan los conceptos ocio y educación en los museos? ¿Cómo defender el trabajo de los educadores? ¿Cómo afectan las tecnologías a la educación? ¿Cómo visibilizar la función de los profesionales de la educación? ¿Cómo reforzar el papel de las áreas de educación dentro de las propias instituciones?