

## La metodología de la educación en el museo: un cambio de mirada

*Carla Padró i Puig*

*Resumen:*

*En los últimos años los museos españoles han sufrido una serie de cambios institucionales orientados en general al papel del comisario y olvidando la proyección del museo como agente comunicador codificador de mensajes. El papel educativo del museo debe forjarse a partir de una revisión institucional y una aceptación del educador no sólo como traductor temático de las exposiciones sino como gestor. A su vez, cabe tener presente la dimensión pública del museo o su relación con un público que accede con sus propias actitudes, valores y conocimientos. Se analizan la metodología educativa adecuada al perfil de los visitantes.*

*Palabras clave: Apredinzaje a lo largo de la vida, tipos de publico, educación de museos.*

### ***Educational Methodology in the Museum: a change of outlook***

*Summary:*

*In the last two decades museums have undergone several changes which affect their nature as cultural institutions. Museums are no longer seen as institutions which validate knowledge but, as educational resources in service of their audiences. In the United States and Great Britain and Canada the educational role of the museum is currently acknowledged through a real compromise with the communities. However in countries such as Spain there is a long road to run. This article wants to introduce the practice of museum education in Spain exploring different venues of the methodology applied in the museum arena.*

*Keys words: Life-long learning, public differences, museum as educational tool.*

*Qué es lo que la gente aprende cuando va a un museo? No lo sé. El visitante entra en el museo y dice, –esto es un Braque– o –esto es un Picasso– antes de leer el rótulo informativo. El juego aquí es –puedo identificarlo–. Cuando abandona el museo después de haber jugado este juego, no sé que provecho ha sacado de todo esto.*

Malcom Arth, 1986.

*Debemos mirarnos a través de los ojos de los que están fuera y nunca miran hacia dentro.*

John Kinard, ex-director del Anacostia Museum, Washington, DC.

### **Una visita a un museo**

Todos recordamos una visita a un museo. Algunos aún pueden describir aquel oso enorme desprendiendo un olor a naftalina amarga, aquel cuadro abstracto que nos transportó a una historia personal, el firmamento del planetarium o las termas de una ciudad romana. Si hacemos el experimento de recoger por escrito los primeros recuerdos, sensaciones y memorias sobre el museo de un público estudiante observaremos que la mayoría enlazan con varios niveles de comprensión cognitivo-afectiva:

*Una fortaleza ... castillos para jugar con caballeros, damas ... Era mi padre quien nos llevaba al museo ... Dispersión, aburrimiento... Un espacio muy grande con muchos objetos, piezas, cuadros donde te da la sensación de perderte al principio puesto que no sabes por donde empezar. Me provoca intriga ... saber qué hay más adelante, qué me espera. Acumulación, disposición, ordenación, dispersión, interés, fatiga, cansancio, desorientación, aprendizaje.*

Aprendizaje al fin y al cabo a pesar de hallarse en un espacio que ni invita, ni motiva ni establece una actividad educativa activa. Aprendizaje porque se debe. Aprendizaje maniatado, visión totalmente anti-pedagógica de lo que significa la interacción entre museo y público, la relación entre el educador del museo como el conocedor de los públicos y establecedor de diálogos del museo y del significado social del mismo. De todas formas, el perfil psicológico del museo desde el visitante muestra tres niveles: el afectivo, el cognitivo y el social.

Al desgranar las visiones de nuestros estudiantes podemos trazar una serie de relaciones con definiciones estructuradas en los años 70 por autores como Nelson Graburn o Sheldon Amis. La primera es la noción de la experiencia reverencial

(Graburn, 1970) o la definición del museo como lugar sagrado. Palabras claves como espacio enorme, silencio, lugar aburrido, fatiga califican esta consideración. Sin embargo, encontramos sombras románticas, experiencias viajeras y evocadoras. Estas dan voz al espacio de sueño definido por Sheldon Amis. En éste se despierta la interacción entre fantasía, asociaciones y poesía modelando así, una experiencia altamente simbólica<sup>1</sup>.

El antropólogo Nelson Graburn establece otros tipos de experiencias: la asociativa o social y la educativa. Por su parte, Sheldon Amis define otros dos espacios: el cognitivo y el pragmático, este último relacionado con el objetivo social de una visita. Ambos autores concentran una visión tridimensional de la visita al museo. Los sociólogos John Falk y Lynn Dierking van más allá ordenando cada uno de los elementos que configuran esta tridimensionalidad en la conjunción de los planos personal, social y físico (Dierking, 1992:58). El plano personal se refiere al cúmulo de preconcepciones, conocimiento, valores, actitudes y puntos de referencia sometidas a escrutinio cuando un visitante está en contacto con el patrimonio cultural ya sea fenomenológico o epistemológico. El plano social es el proceder del visitante en el museo: qué lee, qué observa, a dónde se dirige, quién le acompaña, qué sección es la más visitada, etc. Finalmente, el plano físico es la adecuación del visitante a los espacios museísticos, ya sea en las exposiciones o en los espacios alternativos (librerías, café, etc.).

Es más, tanto Falk como Dierking reconocen que cualquier visita a un museo se inicia a kilómetros del museo (i.e. desde la escuela a la institución) y que culmina con el programa o exposición el cual, idealmente, el visitante escoge a priori. Tradicionalmente los factores externos no se tenían en cuenta pero en la actualidad ayudan a establecer una línea de empatía con los públicos del museo, o al menos, un reconocimiento de su posición. La visita al museo es por tanto un itinerario o viaje, a veces laberíntico (i.e. «Miralda»), otras revelador (i.e. «Cindy Sherman»)..

Falk, en un estudio publicado en 1994, ha demostrado cómo un grupo de niños y niñas de primaria que acceden al museo sabiendo qué es lo que verán, estudiarán, cómo deben de comportarse, etc. su nivel de concentración, motivación y aprendizaje es más alto que en aquellos casos donde el niño o la niña solo sabe que aquel día no irá a la escuela. El visitante por tanto, construye su propio significado más que recibirlo única y prístinamente. Cabe por tanto, invertir el proceso tradicional de visita al museo estableciendo nuevos niveles de implicación e intercambio. Entran en juego la pre-visita, el acceso y la post-visita que confieren capacidad de todo interpretativo, oportunidad de absorber y recordar algunos aspectos temáticos de la exposición. O al menos, introducir el propósito de estimular el pensamiento crítico más que de repetir lo ya establecido. Es más, Falk ha demostrado que el visitante retorna a los museos en los que su experiencia ha sido positiva y enriquecedora. Por consiguiente, cabe ir en

busca de un museo de proceso, y de transformación erigido como recurso o medio educativo, más que como pared frontera infranqueable.

Desde esta perspectiva, el museo es un marco muy propicio para fomentar la comunión entre teoría y praxis. A menudo se subestima la originalidad del museo. Este radica en los siguientes elementos. En primer lugar, presenta objetos auténticos confiriendo la oportunidad al alumno u otros públicos del museo a establecer múltiples canales interpretativos. De la identificación a la desmitificación. Del documento a su razón de ser. El museo es por tanto un lugar de aprendizaje activo donde se pueden fomentar múltiples experiencias. Asimismo, el alumno es transportado a un lugar donde vive una experiencia fuera de lo ordinario y por tanto, externa a la rutina de su marco cotidiano. En el museo se pueden establecer nuevos niveles de cognición sea en la comprensión de conceptos abstractos, sea en la asociación de la similitud de culturas aparentemente lejanas, y otros de efecto que se relacionan con la implicación sensorial. La experiencia de la educación informal tácita estimula la observación, la metacognición y la creatividad siempre y cuando las actividades desarrolladas en la institución sean adecuadas al currículum y al grupo en concreto.

### **Del museo objeto al museo acceso**

El rol del museo ha cambiado en estos últimos años. Tradicionalmente los museos se organizaron taxonómicamente siguiendo los postulados del gusto racionalista enciclopedista sea el *sensus communis* del siglo XVIII (i.e. *Louvre*) o la moralidad cívica del XIX (i.e. *The Metropolitan Museum of Art*) para, en la actualidad, emerger como centros culturales interdisciplinarios donde se reconoce que el equilibrio entre emisor y receptor es fundamental aunque no sea la norma. Para ello, cabe presentar un museo *reificado* donde el visitante sea reconocido como parte integrante y no disociada de una institución que necesita reconocer su dimensión pública. El proceso, la metacognición y la reinterpretación son los componentes de la nueva realidad museológica, en contraposición con la tradicional validación del conocimiento que el museo ha defendido desde su origen. Según Randi Korn, esta validación que el museo ha transmitido a su público es ambivalente. Por un lado, las exposiciones y los museos son marcadores sociales donde la publicidad y el marketing son los grandes protagonistas que transmiten valores culturales vendidos como inmutables. Véase el ejemplo del «Museu d'Art Contemporani» de Barcelona que, comparativamente, rebosó de público en su primera apertura sin obras en las salas y con mucha propaganda en los periódicos, en contraposición a su inauguración oficial para los allegados a la cultura, o el otro caso emblemático de la inauguración del «Museu d'Història de Catalunya», un éxito durante los primeros fines de semana gratuitos y con un claro

descenso de público en los días siguientes. Por otro lado, existe un gran vacío entre la perspectiva del visitante y la de los profesionales encargados de forjar y revisar periódicamente las funciones del museo así como su imagen.

La relación entre personal del museo y los visitantes sean segmentos sociales representados y no-representados aún no se reconoce. En el caso del profesor, aún se considera que es éste quien debe preparar la visita para sus alumnos de antemano sin la ayuda del personal del museo. En el caso del público en general, se parte de la base de que cada visitante a la exposición está equipado con las mismas actitudes, conocimientos y valores que los profesionales del museo. Se desestima por tanto, su heterogeneidad y se discrimina su posición. Se parte del patrimonio más que de la dimensión pública del visitante<sup>2</sup>. A consecuencia de estas premisas, es preciso discernir cuál es la verdadera naturaleza del museo. ¿Es un fenómeno de propaganda que transmite valores inmutables siguiendo la condición del museo enciclopédico del XVIII? (i.e. El Prado, Museo Nacional Reina Sofía). ¿Es una institución efímera que aplica las últimas teorías del marketing? (i.e. El Zoológico de Madrid). ¿Se trata de institución educativa comprometida con la sociedad actual? ¿Reconoce y revisa su papel como institución contemporánea? ¿Se adapta a sus públicos presentándolos como parte integrante en el diálogo museológico?

Si bien «a nadie se le escapa que hoy día el propio acto de coleccionar tiene una dimensión política, ideológica y estética que no debe ser pasada por alto» (Jiménez-Blanco, 1993:139) y que las funciones tradicionales de coleccionar y preservar han dado paso a comunicar e interpretar, existe un desfase entre lo que se predica y lo que se diseña. Se trata básicamente de la relación entre la institución y su público, entre las historias que construye el museo y la difusión de las mismas (Weil, 1995). A su vez, se asume que el público posee el mismo marco de referencia que el museo, sin reconocer ni sus condiciones ni su índole cultural. De esta forma, se recurre de nuevo a la función valedora más que a la interpretativa. Para acomodar la reciente oferta museológica en un plano real y como reflejo social, cabe revisar la situación de la museología, a menudo anclada en el pasado. Para ello, es necesario: 1) Reconocer el papel del museo y del visitante, 2) iniciar un diálogo tanto interno como externo (i.e. véase el propio desfase de recursos existentes entre museos nacionales y museos comarcales) y 3) oficializar e incorporar nuevas profesiones al museo como el diseñador, evaluador y especialmente, el educador, 4) implicar al barrio/s o comunidad/es donde el museo se halla inserto.

## **Un departamento de Educación en el Museo**

La mayoría de los museos españoles carecen de departamentos de educación funcionales y comprometidos socialmente. Generalmente, su tarea se dirige a un seg-

mento específico con una metodología específica<sup>3</sup>. Ésta refuerza la ambigüedad de la palabra educación relacionada, en su mayoría, con contenidos globales y abstractos, la comprobación de lo aprendido y la visita «ver cuanto más mejor» sin descubrirse ni cuestionarse nada nuevo (García Blanco, 1994:39).

En el segmento de las escuelas, la metodología proyectada es la de visitas comentadas masivas o talleres, olvidando que la educación es un proceso que se prolonga durante toda la vida («*life long learning*») y que el museo presenta un gran potencial asociativo, temático, interdisciplinario y crítico tanto para los estudiantes de parvulario, primaria como para los universitarios.

La precariedad de la educación en el museo se debe por un lado, a la falta de formación académica de estas nuevas profesiones (el diseñador, el educador y el evaluador), la nula voluntad en conocer el perfil del visitante y finalmente, la aplicación de estrategias de marketing con una intención más económica que educativa. Por otro lado, es casi inexistente la apertura del museo a nuevo público o una relación más intensa con las comunidades o barrios de la ciudad y periferia con fines de intercambio. Es preciso que la exclusividad dé paso a la sociabilidad y a la interdisciplinaria para acercar el museo a la propia dinámica de la sociedad.

Por otra parte, la gestión de los departamentos de educación existentes es vertical, siguiendo las pautas del propio museo. De esta forma, la educación es el último eslabón. La toma de decisiones proviene del director y del comisario más que de un equipo museológico que representa a los distintas funciones del museo.

¿Cuáles deberían ser las responsabilidades de los departamentos de educación? Si tomamos el modelo anglosajón, observaremos que la primera misión de todo departamento de educación es conocer el perfil del público que accede al museo. En segundo lugar, establecer una comunicación activa con los diferentes segmentos de visitantes y no-visitantes para poder trazar una estrategia de actuación que culmine con una integración de las voces del público en el museo. Para ello es necesario conocer la filosofía y teorías de la educación, psicología evolutiva, historia, teoría y praxis de la educación de museos y la museología así como tener muy presente la misión y colecciones del museo. Finalmente, encargarse de establecer la evaluación no sólo de las actuaciones del departamento sino del impacto y respuesta de las exposiciones y programas, profundizando cada vez más en cuáles son las verdaderas experiencias del museo<sup>4</sup>.

### **Acciones educativas más que visitas comentadas**

*Es importante proporcionar buenas experiencias educativas para los visitantes que acceden al museo. Esto empieza con una muy buena experiencia expositiva y*

*se extiende con oportunidades activas y experiencias interactivas relacionadas con la misma.*

Elisabeth Sharpe

Cuando definimos la educación en el museo debemos ser conscientes de su onda expansiva tanto a nivel escolar como familiar o adulto. Las escuelas son uno de los clientes que más pueblan los museos, a menudo para ampliar el currículum, para descubrir procesos difíciles de explicar o aplicar en la escuela (i.e. experimentos de los museos de ciencia) o, en la mayoría de los casos, para organizar una salida amena o sin compromisos educativos. La relación entre museo y escuela es muy antigua. Sin embargo, a menudo las dos entidades hablan idiomas distintos. Por ello, el departamento de educación tiene la responsabilidad no sólo de la acogida de alumnos sino de su formación. El maestro no queda inmune en este proceso sino que es una pieza clave dentro de este proceso triangular de fomento de la capacidad de experimentación en el museo.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una oportunidad, tanto para el museo como para el profesor, para iniciar un intercambio más activo ya que los museos son manantiales inagotables de currícula en las paredes y de sus múltiples asociaciones a todos los niveles. De esta forma, se fomenta el rol del museo como agente comunicador. Por otro lado, la línea divisoria entre educación formal e informal puede invertirse si se pone en práctica el concepto de organizar un crédito variable en conjunción con el museo.

### **El potencial de un museo**

Los museos deben reconocer por tanto, su gran potencial educativo. Por ello, cabe dar soporte a los departamentos de educación y aceptar la figura del educador de museos no sólo en el plano de monitor, sino en el de gestor o parte integrante del equipo museológico. Esto significa, implicar al educador durante el desarrollo de la exposición desde la idea a su diseño. No menoscabar su posición reduciéndolo a mero traductor de la materia que abarca la exposición. Y finalmente, capacitarlo para tomar decisiones relacionadas con la vida de la institución. En consecuencia, es necesario concienciarse de que el educador representa al público y como tal, puede enriquecer el proceso expositivo y la experiencia del museo en general. Es más, es necesario dar fin a una visión exclusivamente cuantitativa e iniciar un tejido cualitativo que aporte no sólo datos de experiencias enriquecedoras como fruto de procesos de aprendizaje focalizados, sino valorar y estudiar el impacto de las mismas.

## **La exposición como primer vínculo con las actividades programáticas**

La información que se genera alrededor de una exposición es variada aportando distintos niveles de implicación: experiencial, material, emocional, contextual o espiritual. El objetivo último debería ser pues favorecer la confianza en crear una esencia propia (cada visitante consigo mismo) para interpretar más que recibir información. Cabe pues actuar en el plano metacognitivo aportando herramientas para aprender a aprender y para que cada uno forme un marco referencial propio.

Las exposiciones al fin y al cabo son medios comunicativos que pueden explorar contextos desde muchos puntos de vista aunque, a menudo presentan solo una visión cual si fuese la exclusiva. La nueva visión revisionista de la museología relativiza la difusión del museo situando al visitante como participante del proceso museológico más que como cráter receptivo. El público es desde esta perspectiva la verdadera dimensión del museo y el diálogo sustituye los libros en la pared o las exposiciones de arte sin explicaciones contextuales. Es importante por tanto, plantear preguntas más que presentar información de facto. De todas formas, para llegar a esta nueva gestión cabe cambiar la propia cultura del museo a menudo reticente a aceptar su papel de catalizadora más que de valedora cultural. La verdadera razón de ser del museo se altera con esta perspectiva: transporta al visitante a otra realidad, le confiere nuevas perspectivas, estimula la curiosidad y la creatividad, acomoda conceptos concretos y abstractos, reflexiona sobre una idea, etc. En otras palabras, la experiencia del museo se transforma en una experiencia educativa.

### **Acciones educativas**

Visitar el museo, pasearse por sus salas y recovecos, retratar espejos de mundos rotos y descontextualizados, disfrutar de una acción educativa como si se degustara una taza de té de melocotón, como si el visitante quisiera conciliar la información del rótulo informativo o del educador o sin más, acercarse a una realidad fantástica y efímera es la actual preocupación de muchos departamentos de educación (i.e. Museu Marítim, Fundació «la Caixa»). El parámetro que se utiliza sigue siendo la visita. Podría afirmarse que el planteamiento de la visita es el barómetro de la situación educativa del museo en nuestra sociedad.

Existe una visita tradicional y muchas visitas activas, todas ellas variantes de la experimentación, la implicación y el diálogo. El trasfondo sigue siendo de educación formal o de instrucción esencialista enfatizada desde dentro y no como diálogo entre instituciones, a pesar de las muchas alternativas existentes.



En las últimas décadas la visita activa o dinamizada ha sufrido una serie de transformaciones que la colocan entre un libro abierto y una escena teatral, entre la comunicación natural y la mediada (Hooper-Greenhill, 1995). Por ello, es importante analizar estos distintos tipos de visitas antes de explorar una nueva metodología de la educación de museos.

## **De lo caduco: La visita catálogo, la visita activa, la visita-taller y la visita auto-guiada**

### *La visita catálogo*

Cuando los departamentos de educación tienen pocos recursos pero necesitan atraer un amplio público adoptan una visita fácil de organizar e implementar. Solamente basta con un buen comunicador y un buen catálogo. Este tipo de visita presenta una tensión entre la situación conferencia y la situación participación. Durante el recorrido, el objeto u obra es un instrumento ilustrativo de la tesis de la exposición más que un ejemplo para activar la percepción y la imaginación. El número de participantes es ilimitado, incontrolado y maratónico: un mínimo de 30 personas y un máximo 60 (Visitas a la exposición «Balthus» de la Colección Thyssen, visitas para escolares al Reina Sofía, visitas a la exposición «Els Moai de l’Illa de Pàsqua» de la Fundació «la Caixa»).

La visita catálogo es por tanto, la equivalente a la experiencia cuantitativa que tantos museos necesitan para justificar su papel sociocultural. Es la más antigua, data de tiempos victorianos, y la más conocida. Se utiliza en la mayoría de los museos de bellas artes (i.e. Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid) y de arqueología, en este último caso acompañadas de itinerarios por los yacimientos arqueológicos (i.e. Museo Nacional e Arte Romano de Mérida, Museo de Burgos y la Ciudad Romana de Clunia, Museo de Ciudad Real y selección de visita al yacimiento prehistórico de Motilla de Azner, al yacimiento ibérico y medieval de Alarcos y a los yacimientos medievales de Calatrava la Vieja y/o Calatrava la Nueva).

### *La visita activa*

Sustituye gradualmente a la anterior. Son visitas descubrimiento que siguen un itinerario muy extenso<sup>5</sup> e incorporan diferentes tipos de preguntas que proceden a establecer distintos grados de profundización. La mayoría empiezan con claves para la observación. El segundo paso sería desvelar contextos, establecer asociaciones o

razones de ser de los objetos tanto en su momento como en sus percepciones<sup>6</sup>. La comprensión y el estímulo de un espíritu crítico son sus aliados.

El objetivo prioritario de este tipo de acción es el análisis, la metacognición y sobre todo la interpretación. Se es consciente de que «aquello que cuenta como conocimiento lo hace con respecto a su contexto... el conocimiento ha pasado a ser una cuestión de interpretación, con referencia a una constelación de valores, gustos y significados» (Roberts, 1992:155).

El paradigma de este tipo de visita es la psicología cultural. Las relaciones que se establecen con el público son menos coercitivas promoviendo el diálogo y el intercambio. Este tipo de visita es muy útil dentro del marco de la ESO, siempre y cuando sean más específicas, ya que fomenta el aprender a aprender y aporta una visión real fuera del espacio.

### ***La visita taller***

Se impuso en los años 70, tras un planteamiento más experimental que coincidía con las teorías educativas del momento. Se combina la denominada visita dinamizada, una forma de denominar la visita participativa, intercalada con la visita tradicional. Al final de la sesión se ofrece un taller cuyo objetivo es mostrar procesos más que contextos. Su duración es de un máximo de tres horas. En la mayoría de los museos españoles, la visita taller se organiza alrededor de exposiciones temporales más que a partir de las colecciones permanentes del museo.

La mayoría de museos anglosajones buscan la permanencia. Sus departamentos se moldearon y consolidaron durante los años 70 a partir de la organización de una oferta rica, múltiple y consistente que abarcara las necesidades de la comunidad educativa. Para ello se partió de la organización de visitas, talleres, acciones educativas o simplemente publicaciones de la colección permanente, para ampliar posteriormente la oferta con las exposiciones temporales. Es más, se aplicó el mismo compromiso de convergencia alrededor de las exposiciones temporales dotándolas de material educativo de consulta o proyección perenne: diapositivas, hojas educativas, guías para el profesor o el alumno, etc. Así, si un profesor necesita material extracurricular sabe que el museo es el encargado de suplirlo. Sólo debe consultar cuales son las exposiciones temporales presentadas en los últimos años (i.e. *Facing History: The Black Image of Art, Visiones del Pueblo: The Folk Art in Latin America*<sup>7</sup>) para contactar con el departamento de educación del museo en concreto.

Este abanico de posibilidades ayuda en primer lugar, a consolidar la labor del departamento de educación y en segundo, a establecer lazos con la comunidad educa-

tiva. El museo deviene un recurso educativo tanto para profesores y alumnos y un punto de partida más que de aterrizaje. El educador actúa como catalizador, introduciendo nuevas ideas e intereses al grupo así como, motivándolo a que profundice en el conocimiento mediante el estudio y otras visitas (Pitman, 1981) que no necesariamente han de materializarse en el espacio museístico.

### ***La visita auto-guiada***

Una variante poco usada en los museos españoles y en caso afirmativo, muy espesa e historicista. Se trata de proveer al visitante de material escrito con distintos itinerarios, que no trípticos ni hojas o plastificados informativos, que aporten nuevos puntos de mira o nuevas claves para que cada visitante trace su propio itinerario.

### **De la innovación: Otros métodos**

#### ***Aprender de los objetos: visión selectiva***

Su objetivo es subvertir los procesos educativos empleados en el formato visita. La metodología de los objetos enlaza con la función comunicativa y expresiva del museo. Se utilizan los objetos como recursos informativos o bien como secuencias de aprendizaje. Con el aprendizaje a partir de los objetos se presenta una acción educativa más compacta, profunda e interdisciplinar. Ya no cabe saturar al alumno recorriendo todas las salas de la exposición sino que, a partir de la elección de tres a seis objetos se establece un continuo que explora una multiplicidad de funciones del objeto: taxonómica, del gusto, de la idiosincrasia, la técnica, el uso en su contexto y en otros contextos, el estilo, la episteme, la descontextualización, lo explícito e implícito, etc. (Hooper-Greenhil, 1991) El aprendizaje es más crítico y creativo ya que comparaciones, asociaciones, relaciones, clasificaciones, interrogaciones, especulaciones, etc. permiten establecer mapas conceptuales.

### **De la identificación a la interpretación: Más sobre el proceso de las preguntas o la visión asociativa**

A menudo las visitas comentadas velan la interpretación estableciendo unos parámetros únicos. Existen otros métodos que no parten del juicio que el visitante emite al principio de la exposición, sino que establecen un proceso de aprendizaje

que presenta diferentes núcleos de exploración donde se combinan diversos tipos de información. Se trata de una estrategia vertical y horizontal a la vez. Vertical en tanto que parte de la identificación. Su canal de actuación son las preguntas. Se parte de una secuencia de preguntas de percepción (¿Qué características táctiles tiene este objeto? ¿Cuál es su ornamentación?, etc.), de memoria, convergentes (¿Cuál es su función? ¿Por qué?), divergentes (¿Cuáles son las similitudes con este objeto del siglo XVII?, ¿Cómo cambiaría si fuese del siglo XVII? ), de juicio (¿Cuál es tu reacción?) y de síntesis (¿Cuál es el objeto que te ha impactado más? ¿Por qué?) (Hooper-Greenhill, 1994).

### **Las inteligencias múltiples y las teorías del aprendizaje**

La teoría de las inteligencias múltiples del profesor de Harvard, Howard Gardner es un método que se aplica en muchos museos norteamericanos tanto a nivel expositivo como interpretativo. Es un modo de intentar ser consciente de la variedad conceptual del público. Gardner define siete inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Cada individuo focaliza una en específico. El autor pide que educativamente se fomenten aquellas que normalmente no se han incluido o fomentado a nivel escolar. Este sistema cae en una categorización que limita tanto al estudiante como al profesor pero, muchos museos han encontrado en ella un marco conceptual para justificar su actuación a la administración. Si se emplea junto con la focalización objetiva, el diálogo y la simulación puede ser útil para explorar simulacros de aprendizaje.

Otro marco conceptual usado para legitimar la posición del visitante y para incidir en el diseño de las exposiciones es el modelo de Elizabeth Rees Gilbert. La autora, basándose en la teoría del aprendizaje experiencial desde Dewey a Vygotsky, defiende un modelo de aprendizaje (*the LSI 4mat system*) que también ha sido utilizado en el microcosmos museológico. El visitante puede presentar cuatro tipos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador. (1) El divergente percibe nueva información y la procesa de manera reflexiva. (2) El asimilador percibe nueva información abstractamente y la procesa reflexivamente. (3) El convergente percibe nueva información de manera abstracta y la procesa activamente. (4) El acomodador percibe nueva información de manera concreta y la procesa activamente (Gilbert, 1991:7). Ser consciente de una pluralidad de aprendizajes es quizá la lección de estas consideraciones, sobre todo para justificar la actuación e intencionalidad de la educación en el museo.

## **Iniciativas curriculares**

A menudo se olvida el potencial de la escuela como participante en el proceso del museo. En general se organizan sesiones informativas para profesores sobre los programas del museo o algún seminario de formación. Pero existen pocos recursos de préstamo al profesor (i.e. diapositivas, vídeos, bibliografía, etc.). Una solución, iniciada hace un par de años en los museos norteamericanos, es convocar a profesores y/o alumnos a organizar actividades curriculares (sea una lección modelo, una publicación o un cuento) a partir de una selección de las colecciones del museo, evaluarlas e incorporarlas (i.e. *The New Museum* de Nueva York ha publicado recientemente un paquete curricular donde se revisa la relación entre arte contemporáneo y sociedad).

## **La formación de formadores**

El formador no es sólo el monitor especializado sino el comunicador. La formación de formadores es otro de los temas candentes. A menudo se olvida que es tan importante ser un experto en la materia como saberla comunicar o deshilar.

## **Los programas «outreach»**

Una de las contribuciones sociales de los departamentos de educación es servir a aquello público que normalmente no puede acceder al museo, sea por sus características físicas o sociales. Extender el radio de acción significa organizar acciones educativas en hospitales, prisiones, centros de educación especial, etc. Para ello es necesario personal formado y dedicado exclusivamente a esta vertiente de proyección de la colección permanente, la historia del museo o las exposiciones temporales que organiza o temas derivados de las mismas a estos reductos museísticos.

## **A modo de conclusión**

Como se observa, la metodología de la educación de museos es diversa e interdisciplinar. No es un fin en sí mismo, sino un punto de partida para hallar nuevas vías de comunicación. Su hilo conductor es la focalización objetiva para establecer asociaciones, decodificaciones y toma de conciencia sobre la naturaleza de los objetos y su relación institucional y social. Su enemigo es el bombardeo caótico sin orden y sin un fin en sí mismo.

En todos los casos, la educación en el museo es fruto del ajuste entre una filosofía o filosofías educativas específicas, un trabajo de campo previo y una integración equilibrada en la vida y gestión del museo.

En relación al medio escolar hemos observado cómo por una parte, implicar al profesor es una solución de intercambio y conocimiento de una situación a menudo teorizada o simplificada. Asimismo, conocer las características de los alumnos, la dinámica del grupo, etc. fomenta que el educador sea el verdadero abogado de un público que accede al museo con unas expectativas que cabe conjugar tanto por parte del educador de museos como del profesor y del administrador escolar. Es también adecuado partir de la filosofía del acceso y elaborar programas para realizar en instituciones que, por causas múltiples, no pueden visitar el museo.

Una acción educativa no es sólo una visita comentada o «dinamizada» sino que es la adecuación de la demanda del público: conferencias, sesiones táctiles, demostraciones, obras de teatro, juegos de roles, recursos como diapositivas, vídeos, lecciones, ideas, forums, desarrollo del currículum, etc. Para ello, es tan importante un trabajo de campo para conocer las características del público en relación a las exposiciones y actividades del museo como, una evaluación cualitativa continua para consolidar la posición del departamento. Por tanto, la educación es más que una simple organización programática.

Elaborar recursos es una actividad casi ignorada en los museos de nuestro país y uno de los potenciales para consolidar los departamentos de educación existentes.

El paradigma de los países anglosajones muestra cómo la educación puede gradualmente impregnar toda la vida del museo siempre y cuando se consolide una línea de actuación acorde con la profesionalización del personal educador y su actuación en el ámbito no sólo museológico sino social.

## Notas

1. MCLEAN, K. (1993) *Planning for People in Museum Exhibitions*, Washington, DC: Association of Science-Technology Centers.
2. American Association of Museums (1992). *Excellence & Equity*, Washington, DC: American Association of Museums.
3. Formalista en los museos de arte, etnográfica en museos de historia y de antropología determinista en los zoológicos

4. En 1983 el «Journal of Museum Education» (Washington, DC) publicó el código ético y los estándares del educador de museo incidiendo en su rol como defensor de la audiencia. Este documento es el punto de partida de la consolidación de una profesión que en nuestro país, aunque necesaria, es aún incipiente.
5. A menudo son visitas extensísimas que pretenden verlo todo en poco tiempo.
6. Cuando se aplica el sistema de las preguntas se parte de un continuum desde preguntas convergentes a divergentes evitándose la pregunta si/no que bloquea el proceso de exploración.
7. Ambas presentadas en la mayoría de ciudades estadounidenses y ambas significativas por su viraje hacia el arte de las minorías que a menudo, no se incluye en el currículum escolar.

## Referencias

- American Association of Museums (1992). *Excellence & Equity*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Bunch, L. (1995). Fighting the Good Fight: Museums in the Age of Uncertainty. *Curator*, 74 (2), 32-62.
- Dierking, L. & Falk, J. (1992). *The Museum Experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Gilbert, E.R. (1991). Using the Learning Style Inventory. *The Journal of Museum Education*. 16 (1), 7-9.
- Hooper-Greenhill, E.(1991). *Museum and Gallery Education*. New York & London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E.(1994). *Museums and their Visitors*. New York & London: Routledge.
- Hopper-Greenhill, E. (1995). *Museums, Media, Message*. New York & London: Routledge.
- Jimenez-Blanco, M.D. (1993). Los Museos de Arte Contemporáneo. En Calvo Serraller. *Los Espectáculos del Arte*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Mclean, K. (1993). *Planning for People in Museum Exhibitions*. Washington, DC: Association of Science-Technology Centers.

- Museum Ethics. Professional Standards for Museum Educators (1983). *Journal of Museum Education*, 14:3, 11-14.
- Pitman, B. (1981). *Museum, Magic & Children*. Washington, DC: Association of Science-Technology.
- Roberts, L. (1992). Museums and Knowledge: The Responsibility to Open Minds. En *Patterns in Practice*. Washington, DC: Museum Education Roundtable.
- Weil, S. (1995). *A Cabinet of Curiosities*. Washington, DC: Smithsonian Institution.