

El museo como espacio educativo

Irene De la Jara Morales
Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos
Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Ministerio de Educación

EDUCACIÓN EN MUSEOS

Los museos son territorios de memoria y de olvido, así como son lugares de poder, de combate, de conflicto, de litigio, de silencio y de resistencia; en ciertos casos, pueden incluso ser no-lugares. Toda tentativa de reducir los museos a un único aspecto, corre el riesgo de no dar cuenta de la complejidad del panorama museal en el mundo contemporáneo.

MARIO CHAGAS¹

I. La complejidad como posibilidad

Entender los museos en un contexto de complejidad, como lo plantea Chagas, contribuye a fortalecer al menos un par de ideas interesantes para nuestra labor educativa: la incertidumbre, como lugar para lo inesperado, y la inestabilidad, como lugar para lo nuevo. Estas nociones configuran lo que Edgar Morin denomina pensamiento nuevo, expresión muy conveniente para comprender la vida humana (especialmente la de las instituciones), su constante reorganización social y su evolución, entendiéndolo que “toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo” (Morin 1999: 40). Son esas desviaciones las que dan cabida a lo nuevo e inesperado. Sin duda, los museos son —o debieran ser— sistemas complejos donde se cruzan o entrelazan los dispositivos y las prácticas culturales, generando permanentemente situaciones de desequilibrio que van conduciendo a un nuevo orden, a una forma distinta de entender el mundo, incluso a formas diversas de entenderse a sí misma(o).

Desde esta perspectiva, el museo puede verse como ese lugar donde el patrimonio abre canales de desarrollo intelectual; valorarse en tanto vehículo de múltiples memorias o presentarse como referente que configura identidades. Pero, al mismo tiempo, puede mostrarse como “la sede ceremonial del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron” (Maillard 2012: 27). Esta última forma, evidentemente, hará muy difícil la posibilidad de cambio; evitará, de todos los modos posibles, aquello inesperado propio de la incertidumbre y no tendrá necesidad de reconstruirse porque su construcción ya fue diseñada por un grupo autorizado. Por esta razón es que se hace necesario el ejercicio permanente de la revisión de nuestras prácticas y, muy especialmente, de nuestra relación con la comunidad, de modo tal que los discursos y las acciones que se desarrollan en torno al patrimonio, por una parte, emerjan siempre desde la reflexión y el pensamiento crítico, evitando con ello la configuración de escenarios autocomplacientes con verdades previamente establecidas, y, por otra parte, no pierdan de vista la conexión necesaria con las personas y sus íntimos procesos de significación, conexión que además le otorga sentido nuevo e inesperado al propio museo.

Si deseamos promover la idea de museo en la que patrimonio y memoria están en movimiento, donde nada está totalmente dicho ni cerrado y la incertidumbre es un insumo en el aparataje creativo, entonces la complejidad deja de ser un problema y se convierte en un enfoque. Solo considerada como enfoque nos permite reconocer las tensiones, las

¹ Chagas (2008: 16).

diferencias y las distancias como situaciones propias, necesarias —e incluso celebradas— en el desarrollo de la actividad museal.

Revisar-se implica hacer una mirada a la práctica del trabajo generando preguntas clave que posibiliten que emerja la realidad que estamos ayudando a construir. Al mismo tiempo, requiere que le hagamos preguntas a nuestros propios discursos, para despojarnos de lo consuetudinario, de lo que hemos adquirido como producto de nuestras socializaciones, sin siquiera darnos cuenta y que se manifiesta por medio de:

[...] cadenas operativas inscriptas en el lenguaje gestual y verbal —empleadas en una penumbra diferente del automatismo, pero donde el ejercicio del juicio no es movilizado— transmisión social que nos aferra a nuestras prácticas y nuestros códigos implícitos, costumbres que involucran al espíritu sin que él piense en ello o sin que él sospeche, marcas, señales y condicionamientos constitutivos del *ethos*, e inclusive ciertos conceptos que no son nunca verbalizados (Candau 2008: 20).

Una pequeña desviación que hagamos a la práctica o al discurso, generará, como señala Morin (1999), una posibilidad de cambio, de sorpresa y de novedad.

II. La complejidad de los discursos

La conservación, la investigación, la curatoría, la museografía y la difusión, son procesos que no pueden entenderse sin esta vinculación con los grupos humanos y sin este sentido de complejidad. Por lo tanto, su ejercicio implica asumir ciertas directrices que se ajusten a las demandas de responsabilidad de los museos en torno a la forma de custodiar su patrimonio y de relacionarlo con la sociedad. A partir de los lineamientos políticos de la Dibam, donde se expresa que el patrimonio es producto de un proceso social, complejo y polémico de construcción de sentidos, cuyo valor no radica en el rescate fiel del pasado, sino en la relación que en el presente las personas establecen con los objetos de la memoria (Dibam 2005: 10), es posible afirmar que el trabajo educativo, especialmente en este punto, cobra relevancia.

Al respecto, podemos decir que, aun cuando es de larga data, la educación en museos se configura como un campo específico de trabajo solo a partir de 1980 (Alderoqui y Pedersoli 2012). Aunque la mayoría de las veces el profesional de educación es asociado únicamente al servicio de visita guiada —y entendiendo que en esa instancia se produce un encuentro cultural evidente entre el museo y sus visitantes— no es menos cierto que la educación en museos es un terreno mucho más amplio que eso. Es en esta esfera donde, con mayor evidencia, se produce la conexión vital con los públicos.

La relación que generemos entre el patrimonio y la comunidad puede adoptar una forma conservadora y tradicional o una verdaderamente transformadora, dependiendo del paradigma en que nos situemos. Es importante, entonces, definir ese paradigma. Ciertamente, esto requerirá de tiempo y trabajo colectivo, pero sus frutos se observarán al momento de decidir el tipo de acciones, sus formas de implementación y sus destinatarias(os). El *qué* hacer, *cómo* hacerlo y *quiénes* intervienen, son preguntas cuyas respuestas configurarán discursos muy variados dependiendo de esa definición.

De acuerdo a la clasificación realizada por Carmen Mörsch (2015),² la educación en el museo puede ser cruzada por cuatro discursos, los que naturalmente forjarán un tipo muy

² Aun cuando esta clasificación fue realizada refiriéndose al ámbito del arte, es extrapolable a cualquier dimensión del patrimonio.

específico de acciones con las audiencias. El primero es el *afirmativo*, que busca primordialmente mantener un *statu quo* en torno al patrimonio, por lo tanto, los análisis son más bien conservadores y tradicionalistas. Este discurso entiende al patrimonio como un campo de dominio que concierne a especialistas. Las prácticas asociadas son conferencias, visitas guiadas hechas por especialistas, programas de cine, etc.

El segundo es el *reproductivo*, discurso que apela a la idea de incorporar al público al mundo de la cultura, buscando todo tipo de acciones que contribuyan a romper las barreas simbólicas que impiden a las audiencias acceder a su patrimonio. Desde la categoría de “museo educador”, este discurso se vio materializado en lo que durante la década de los noventa fueron las exposiciones interactivas, cuya forma de entender el conocimiento adscribe a la misma postura positivista que plantea que el conocimiento se encuentra fuera del sujeto y a este solo toca “descubrirlo” (Pastor 2011). Al “mostrar” o “bajar” los contenidos a la ciudadanía, el trabajo interactivo y la idea de sujeto activo es solo una ficción, pues sigue operando una visión academicista del museo en la que el ejercicio de participación es aparente. Padró señala:

Existe una preponderancia por las imágenes visuales sobre las palabras, la inmersión más que la apreciación distanciada del espectador no comprometido, la recreación, el simulacro. Es más importante la experiencia de la vista y su consumo que lo real. Los objetos, las historias, los mitos, las memorias, las ideas son fomentadas desde el espacio ‘sorprendente’, el montaje ‘lúdico’ con un profuso uso de escenografías, maniqués, yuxtaposición de imágenes o el ‘espacio altamente estetizado’ donde el objeto auténtico es producido como un simulacro más. Nos hallamos ante una contradicción porque, por una parte, se sigue fomentando una concepción académica, didáctica y elitista de los contenidos que se ‘seleccionan’ para ‘hacerse’ públicos y por otro lado, se promueve un modelo sensacionalista, superficial y profundamente recreativo (Padró 2003: 56).

Hoy, este discurso se expresa en actividades tipo talleres (hacer “cosas”), acciones para públicos con alguna necesidad especial, eventos masivos (museos de medianoche, días de patrimonio), etc. Si bien estas acciones tienen como propósito hacer accesible e inteligible una colección, todavía son formatos limitados, pues continúan explorando la herencia desde enfoques descriptivos, simplificados (en oposición al sentido de la complejidad del que habla Morin) y taxonómicos (Alderoqui y Pedersoli 2012).

El tercer discurso es el *deconstructivo*. Basado en el análisis crítico del patrimonio, propone un rol activo y reflexivo de la institución para trabajar en torno a voces ausentes, discursos hegemónicos, paternalismos institucionales, etc. Identifica a los grupos desde las múltiples identidades, entendiéndolos como portadores de conocimientos. Un aspecto interesante es que al deconstruir los imaginarios existentes, instala el conflicto como mecanismo de discusión, por lo tanto, el formato *visita guiada* se plantea solo como un espacio crítico capaz de revitalizar a la institución.

Finalmente, nos encontramos con el discurso *transformativo* que busca expandir la institución vinculándola transversalmente a otras. Se buscan conceptos de educación capaces de reaccionar a la época actual, capaces de oponer resistencia a lo establecido como verdad incuestionable. En conjunto con las audiencias, el patrimonio se “des-oficializa”; las voces que entran develan otras verdades que muchas veces le otorgan a los objetos sentidos nuevos y, en consecuencia, renovadas interpretaciones. El quehacer al interior del museo no hace diferenciaciones jerárquicas entre educación y curatoría, trabajando en conjunto para desvelar los mecanismos institucionales con el fin de mejorarlos.

Cada discurso carga su propia forma de concebir al museo y a sus visitantes; desde esa postura desarrolla su metodología y su contacto con el público. Cada discurso nos sitúa en una posición y en una relación. De ese modo uno conservador o uno inclusivo (primero y segundo), constituyen formas educativas que no se suman al riesgo o a la incertidumbre; son formas que tienen que ver con “acercar y enumerar” el patrimonio más que con significarlo o transformarlo. Los discursos deconstructivo y transformativo, aunque manifiestan a veces elementos reproductivos, constituyen formas educativas que exploran crítica y propositivamente las relaciones de poder entre el museo y sus destinatarios, lo que no solo lo vuelve interesante, sino también justo, pues, como señala Mörsch, la educación se vuelve un proceso recíproco.

Ciertamente, los museos no se inscriben solo en un discurso, estrictamente. Sin embargo, cabe hacerse las preguntas: ¿dónde estamos? y ¿dónde queremos estar? Probablemente muchos museos han generado sus propios modelos educativos, han reflexionado acerca de los fundamentos que rigen sus acciones, especialmente porque no existe solo una forma de hacer las cosas o una sola teoría que ampare el quehacer educativo. Pero bien vale la pena seguir cuestionando nuestras prácticas y los paradigmas que las sostienen, dejando entrar aspectos como la incertidumbre y la complejidad. Solo desde ese lugar nos iremos acercando al concepto de pensamiento nuevo del que nos habla Morin (1999), permitiéndonos saber, con relativa evidencia, que *estamos donde queremos estar*.

III. El museo como espacio crítico

Si entendemos la educación como ese proceso de socialización que permite que la experiencia acumulada sea transmitida, podemos afirmar que todo lo que ocurre a lo largo de nuestra vida no es otra cosa que un gran proceso educativo. El traspaso de los elementos esenciales de los grupos sociales garantiza la sobrevivencia, tanto de los grupos modernos como de las tribus salvajes; en ese ejercicio, aun cuando los individuos vayan muriendo, la experiencia vital social, la memoria del pueblo, permanece. A la educación, señala Dewey (1946), le corresponde la continuidad social de la vida.

Sin embargo, cuando las sociedades se complejizan, esta transmisión ya no recae únicamente en la familia o en un pequeño grupo social; entran en juego los agentes culturales encargados de transmitir organizadamente el saber cultural. En la escuela, ese saber se organiza en torno al currículum, dispositivo que toma formas muy diferentes, según el concepto de ser humano y de mundo que adoptemos (Freire 1978). En el museo, esa educación se organiza en torno a su patrimonio. Pero, aunque el museo y la escuela distan en muchos sentidos, la premisa de Paulo Freire se cumple de igual manera: la educación que surja de estos espacios dependerá del concepto de mundo y de ser humano que manejemos.

Cuando hablamos de museo, inevitablemente pensamos en grupos humanos: los que guardan, los que organizan, los que vigilan, los que investigan, los que donan, los que reciben, los que observan, los que relatan, los que escuchan... También pensamos en objetos: los expuestos, los guardados, los temporales, los difíciles, los conocidos... El museo es ese espacio “cuya materia prima es la cultura en su más amplia expresión” (Godoy *et al.* 2003: 25), en consecuencia, siempre tiene que ver con individuos, sus producciones y las múltiples significaciones que ellas despiertan. Es en el museo donde se *performatiza* la

cultura (Bengoa 2004), donde toman forma los discursos identitarios poniéndolos en escena por medio de objetos.

Desde este escenario diverso, la idea de transmisión de los saberes, por sí sola, ya no basta para entender el complejo concepto de educación. Además de consolidar los vínculos sociales, la educación implica abrir canales para el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo que la herencia recibida pueda ser cuestionada por los grupos nuevos sin que ello sea leído como una falta, un error o un desapego con la memoria. La información, fragmentada y despojada de su dimensión contextual, recitada para su memorización mecánica, corre el riesgo de ser olvidada rápidamente. Por ese motivo debe ser cuestionada, interrogada críticamente; solo a partir de ese ejercicio es posible que las comunidades puedan observar-se comprensivamente, generando nuevos enfoques y significados y renovadas demandas. La educación requiere, además, de un camino ético continuo que contribuya a redefinir permanentemente las nomenclaturas, atendiendo a las señales sociales que nutren y cuestionan lo que, aparentemente, ya está dicho. A partir de esta conexión orgánica con la sociedad, expresiones como *espacios sustentables*, *educación para la paz*, *justicia social*, *mejoramiento de la calidad de vida*, vuelven a tener sentido, evitando convertirse en palabras sin eco.

¿Cómo puede el museo, en tanto espacio educativo, convertirse en un promotor de una idea de educación crítica y ética? Si entendemos al museo como ese territorio donde se da un orden a la memoria en un acto de sentido (Bengoa, 2004) y, en consecuencia, como parte inseparable del tejido social, la educación crítica se nos presenta como una posibilidad cierta de observar al museo y su patrimonio como tensión y no como catálogo, especialmente porque lo que se gestiona:

[...] no son bienes materiales o prácticas culturales por sí mismas, sino que en relación al sentido que estos bienes o prácticas pueden tener para una determinada comunidad o sociedad [...] un mismo objetivo o práctica patrimonial puede adquirir diferentes sentidos —incluso contradictorios— para diferentes grupos de personas (Maillard y Marsal 2012: 190).

La tensión, como elemento indisociable de la educación crítica, contribuye con sus preguntas a salir del estado de confort para situarnos en otros lugares que, desde el punto de vista educativo y cultural, son mucho más atractivos y memorables que la zona meramente informativa.

Adherir a una idea de educación crítica implica concebir la práctica en el terreno de lo compartido, donde la gestión de la exposición se forja entre la comunidad y la cultura del museo. En este camino es indispensable dejar de mirar de forma homogénea; la destipificación del habitante,³ del visitante, del trabajador o la trabajadora de museo contribuye a que nuevas narrativas fortalezcan el carácter transformador de la praxis, otorgando una dimensión liberadora que supera, como señala Freire (1978), la relación hegemónica entre sujetos para dejar emerger una relación dialógica.

Una educación crítica permitirá, casi como consecuencia, que se produzca la dimensión ética, pues, por una parte, en la colaboración, en lo colectivo, surgen otras memorias que nos van completando (Halbwachs, 1968) y nos van otorgando una regulación en la conducta. Aun cuando lo ético es constitutivo de la memoria personal —especialmente porque en nuestro diálogo interno organizamos los eventos de acuerdo a un orden moral que permita sostener al ser humano que creemos ser (Pakman 2011)—, la dimensión ética

³ Nomenclatura con que el Museo Benjamín Vicuña Mackenna se refiere a sus visitantes.

se manifiesta en el sentido de cohesión y solidaridad que surge del ejercicio de rescatar la memoria de los grupos, lo que tiene como consecuencia la construcción progresiva de una responsabilidad colectiva con esa memoria. La decisión de no olvidar, por lo tanto, es una acción ética. Desde esta premisa es que se hace indispensable reconocer el valor político y cultural de las otras voces: las que entran al museo, las que aún no entran, las disidentes, las de la infancia, las de marginadas y marginados... las voces que en una nueva narrativa nos darán otras perspectivas.

El sentido ético surgirá también de la validación de los nuevos saberes construidos en el museo. Lo que nos molesta también nos hace pensar, nos hace salir de nuestras zonas cómodas y deja instaladas las semillas de la microdesviación, que nos invitan a decidir de qué manera podemos 'hacer algo' que contribuya a mejorar las cosas.

No ir a un museo quizás no cambie nada en la vida de las personas. Ir, sin embargo, puede constituir una verdadera experiencia de transformación.

REFERENCIAS

- Alderoqui, A. y C. Pedersoli, 2012. *La educación en los museos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bengoa, J., 2004. Identidad, memoria y patrimonio. En *Instantáneas locales. VI Seminario sobre Patrimonio Cultural*, pp. 88-95. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Candau, J., 2008. *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Chagas, M., 2008. Museos, educación y movimientos sociales: Solo la antropofagia nos une. En *Museos, educación y juventud. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA – ICOM*, M. I. Abad, ed., pp.14-18. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Dewey, J., 1946. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dibam, 2005. Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Freire, P., 1978. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Godoy, M.; J. Hernández, L. Adán, 2003. Educación patrimonial desde el museo: Iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X Región. *Revista Conserva* n.º 7: 25-35. Santiago de Chile: Centro Nacional de Conservación y Restauración, Dibam.
- Halbwachs, M., 1968. *La memoria colectiva*. París: Presses Universitaires de France.
- Maillard, C., 2012. Construcción social del patrimonio. En *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural*, D. Marsal, comp., pp. 24-29. Santiago de Chile: Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Maillard, C. y D. Marsal, 2012. Gestión del patrimonio cultural: caminos por recorrer. En *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural*, D. Marsal, comp., pp. 173-193. Santiago de Chile: Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Morin, E., 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mörsch, C., 2015. En una encrucijada de cuatro discursos. En *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*, A. Ceballos y A. Macaroff, eds., pp. 38-63. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Padró, C., 2003. Museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En *Museología crítica y arte contemporáneo*, J. Lorente y D. Almazán, coords., pp. 51-72. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pakman, M., 2011. *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Pastor, H., 2011. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.