

Concepciones de la educación artística en museo: El caso de las educadoras del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile

Andrea Meléndez Teutsch
Universidad de Granada

Delimitando la superficie a dibujar.

Este estudio pretende ser una aproximación preliminar que intenta sentar las bases para lo que será mi proyecto de tesis doctoral que tiene por objetivo comprender cómo influyen las concepciones de educación artística de museos en las prácticas educativas de las educadoras a partir del estudio del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile.

La investigación tiene un enfoque cualitativo explicativo y se desarrolló en el Museo Nacional de Bellas Artes de Chile *ubicado en Santiago*. Se dirigió a la secundaria, por lo que se seleccionó a las cuatro educadoras de secundaria de este museo, entre ellas la coordinadora.

Se utilizaron los siguientes instrumentos: análisis documental, observaciones no participantes, fotografías, entrevistas semiestructuradas a las educadoras del museo y cuaderno de campo.

Mirando los dibujos de otros

En esta sección me aventuro a cartografiar las principales categorías encontradas en torno a la educación artística en museos. Esta búsqueda dio como resultado escasos hallazgos de este tema en particular, si bien se encontró una amplia variedad bibliográfica referente a la problemática museo en general.

Tomo como referencias la definición de concepciones de Moreno y Azcarate (2003:267), que presento a continuación, porque es clara, concisa y precisa los conceptos que me interesan para la aproximación teórica de mi estudio.

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

En la bibliografía encontrada, dependiendo los autores que traten el tema, se explicita lo que denomino como concepciones como: teorías, enfoques, modelos y tendencias.

La autora Pastor en su libro *Pedagogía Museística* (2004) distingue "cuatro grandes enfoques o teorías educativas que se concretan en cuatro grandes tipos de museo (...)" (Pastor, 2004: 53).

Pastor (2004) presenta cuatro tendencias que van desde el museo tradicional al museo constructivista:

1. Tradicional: basado en la creencia que el conocimiento "existe" objetivamente, independientemente del aprendiz, por un lado, y en la creencia de un proceso pasivo, asimilativo, sumativo, sistemático y lineal del aprendizaje.
2. Conductista, que comparte con el anterior la visión acerca del proceso de aprendizaje, aunque defiende en cuanto a la epistemología del conocimiento, pues defiende que el conocimiento no tiene que existir fuera de los aprendices.
3. Activo o "de descubrimiento" el museo "activo" o basado en el descubrimiento propone a sus visitantes "hacer" y "ver", más que escuchar.
4. Constructivista parte de la idea antiplat nica de que el conocimiento es una realidad subjetiva, que no existe fuera de las personas y grupos concretos y, además, de que son los aprendices los que construyen su conocimiento mientras aprendan, interactuando con el entorno y creando y revisando tantos sus conocimientos como su habilidad para aprender.
5. (Pastor, 2004: 53-54)

Por su parte la autora Beltrán (2005) estructura las tendencias conceptuales y metodológicas encontradas y presenta un cuadro de clasificación:

Tabla 1: Tendencias de Educación artística en centros de Arte

Conceptos	Métodos	Centrado	Enfoques	Logros
Objetual	Teórico Normativo	Pasado (Historia)	Objetivo	Conocimientos
Procesual	Práctico Espontáneo	Presente (Acción)	Subjetivo	Experiencias
Cuestionadora (A.M.Barbosa)	Integrador Experimental	Contexto (Proyecto)	Interdisciplinar	Conocimiento Significativo Penst ^o + Sent ^o

(Beltrán, 2005:366) Padró (2005) conceptualiza las siguientes tendencias:

1. Museos est ticos: poseen una función conservadora. Toda pieza por estar situada en un museo de arte coleccionada o preservada, automáticamente se erige como una obra de arte y se reafirma a partir de sus calidades formales.
2. Museos Instructores
3. Tienen una función didáctica. Se organizan exposiciones instructoras ordenadas de forma secuencial.
4. Museos activos. Se usa el método inductivo base para el contenido interactivo del museo.
5. Museos constructivistas: Museos que estimulan a los visitantes a ser parte de su propio proceso de aprendizaje.
6. Museos reconstructores. Se conceptualiza la educación de museo como:
7. "(...) un acto de conferir poder a sus visitantes y los departamentos como zonas de confrontación de las políticas oficiales, que ayudan a reinventar la interpretación conferidas en programas expositivos." (Padró, 2005: 502)

Todos estos autores, si bien no coinciden siempre o en cabalidad en las definiciones y algunos nombres de los tipos de museos, se asemejan bastante y tienen algunas diferencias. Es así como el enfoque tradicional se puede agrupa con el objetual y el de museos est ticos. La definición de museos ordenados, se asemeja a la de museos instructores. La clasificación procesual de Beltrán es similar a los museos activos o por descubrimiento que definen los dos autores restantes. Los museos constructivistas se nombran de la misma forma, pero Pastor a éste le agrega que brinda una visión antihegem nica, lo que lo acerca al museo cuestionador o reconstructor. Beltrán no tiene grises y pasa directamente al tipo cuestionador. Este último se caracteriza muy similarmente con el museo reconstructor.

Mi boceto: Una propuesta de clasificación

Para unificar los conceptos anteriores, me permito hacer una clasificación propia para efectos prácticos. En mi estudio se definirán tres categorías que contienen a las restantes y que agregan los tipos que emergen, ya que se asume que habrá nuevas clasificaciones, de acuerdo a los modelos educativos futuros y las distintas realidades particulares. Se entiende que hay etapas de tránsito entre una y otra categoría y en la categoría misma, por tanto el nombre puede que no las albergue a todas; éstas no son las únicas, pero actúan de contenedores dando cabida a grises y no solamente a una clasificación tripolar rígida. Considero importante estas aclaraciones, ya que se tiende a pensar que las concepciones educativas no se dan puras en su estado natural, por tanto esta categorización permitirá las mezclas y diferentes matices de ellas. En las definiciones de rangos no pretendo desarrollarlas profundamente, ya que los autores definen los tipos de concepciones educativas de museo; solo se intentara definir brevemente la categoría.

- I. *Rango tipo de museo tradicional o expositivo al educativo*: Contiene desde el enfoque de museo como contenedor, cuya misión es preservar el patrimonio, hasta el museo educativo que contempla desde la educación expositiva hasta la constructivista y constructorista.
- II. *Rango museos activos o por descubrimiento*: Este rango es de aprender haciendo, donde es el propio individuo el que acciona el aprender, por lo que el mediador tiene un rol secundario, solo de guiar el proceso de autoaprendizaje. El tipo de guía depende en qué tramo de este rango se sitúe. Aquí se incluyen las visitas autoguiadas y las lúdicas.
- III. *Rango museos cuestionadores a museos emergentes*: Este tipo de educación de museo pretende romper con la linealidad del discurso; este quiebre puede tener diferentes grados. Nombré los modelos emergentes para no cerrar la posibilidad a los tipos que surjan de acuerdo a los modelos educativos globales que vayan imperando y por otra parte para dar cabida a los modelos propios que van emergiendo de las realidades mismas e incluso a veces de las prácticas.

Resultados: Mi primer dibujo del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile.



A. MELÉNDEZ, Mi primera imagen del Museo. Santiago, Chile. 2009

Mi mirada se sumerge en un mundo complejo, poco estudiado en Chile y surgen contradicciones desde los cánones teóricos establecidos para el museo y la realidad estudiada. Un museo donde la posición educativa se estrena recién el año 2008 oficialmente para todos los niveles educativos. Antes de esta fecha había un área educativa que contemplaba solo primaria. La tarea educativa de secundaria y público general se le delegaba departamento de guías docentes. El equipo de guías docentes no estaba contratado, por tanto no había una estabilidad de personal ni vinculación de ambas áreas. El año 2008 se funden estas dos áreas en una sola área educativa, contratando y manteniendo al personal que antiguamente era del equipo de guías docentes. Lo que implica en consecuencia mayor estabilidad al personal y posibilidad de continuar una línea educativa más estable. (Entrevista a la coordinadora área educativa de estudiantes de séptimo básico a cuarto medio, educación superior y público general del museo nacional de Bellas Artes realizada el 15 de junio 2008)

Si bien esta nueva estructura aún mantiene el antiguo modelo organizacional, ésta permite mayor trabajo en equipo lo que se concreta en la elaboración por primera vez de un programa educativo. Al hacer el análisis del documento que las educadoras me muestran como el programa educativo actual, me doy cuenta que como se me indica es más bien un documento de trabajo interno que un programa educativo. Es la primera vez que se hace un proyecto educativo en términos formales. El proyecto educativo aún líneas de acción conjuntas teóricamente en cuanto a objetivos de los dos departamentos que antes funcionaban por separado. También implica un cambio en la metodología de trabajo, lo que sí permite, según mi opinión, un trabajo conjunto y potencia las áreas antiguas unificadas, pese a funcionar con dos coordinadoras diferentes para distintos públicos objetivos. Es muy importante el cambio, a mi juicio, ya que significó también que se unen en espacios físicos ambas oficinas, lo que potencia el trabajo conjunto. El programa educativo está en formato "power point" y es el único documento que se maneja al respecto. Este programa educativo, según mi opinión, parece no serlo, ya que adolece de objetivos claros y no cumple con los requerimientos de un programa educativo. Es más bien un listado de actividades a realizar, metas administrativas y organizacionales de la nueva área y presupuestos de las actividades. Tampoco hay claridad respecto a la enunciación de los objetivos que son confusos. Las metas del área educativa se restringen a objetivos administrativos como posicionamiento del área educativa al interior de la institución, contemplando la fusión de las unidades educativas y la formación del equipo de trabajo, entre otras, y posicionar el área educativa en relación a otros museos.

A través de programas y proyectos educativos, pretendemos generar una nueva mirada en el visitante invitándolo a reflexionar, a tener una mirada crítica y responsable del patrimonio artístico y por sobre todo a establecer un vínculo permanente con el museo como espacio cultural. (Museo Nacional de Bellas, 2008: 2)

Estos enunciados son ambiguos y sin muchas especificaciones, son confusos pues no precisan el tipo de mirada crítica que esperan. Lo único que se enuncia en cuanto a metodología educativa es lo siguiente: "Como equipo educativo, hemos desarrollado paulatinamente una metodología de lectura visual para las exposiciones permanentes y transitorias." (Museo nacional de Bellas Artes, 2008: 2). Becerra (2006), como coordinadora de la unidad docente, identifica la metodología como "comparativa" y posteriormente la nombra "bisagra" donde propone encontrar y crear coyunturas desde la historia oficial a la historia que se construye interpretando o dialogando con la obra. En entrevistas con las mediadoras del museo ellas aclaran que éste fue un intento de definición inicial, pero que esta teoría no es un modelo que sigan en la práctica, por consiguiente, que no lo tomara como referente.

La posición de las educadoras de museo en cuanto su rol educativo se define como una responsabilidad compartida que atañe a los docentes, estudiantes y a la institución museal

(Portugueis, 2009: 3). Las educadoras comentan en las entrevistas realizadas que, en términos educativos, el principal rol del museo es educar en la identidad patrimonial.

En relación a las visitas guiadas no existe un modelo de visita guiada rígido, debido a que se deben adaptar a los diversos los niveles educativos de los establecimientos educacionales. Chile posee la particularidad de presentar brechas importantes en cuanto al nivel educativo de los diferentes centros escolares, donde por lo general un establecimiento privado tiene un nivel mucho más alto que uno público. Por otra parte también esta flexibilidad les permite adaptarse a los requerimientos del profesor y de los estudiantes.

Al analizar las visitas guiadas me aventuro a clasificarla como una visita expositiva de acuerdo a las categorías de Serrat (2005), ya que la responsabilidad de la visita recae sobre el educador de museo quien determina el ritmo y el contenido a mostrar, si bien permite la participación de los alumnos a través de las preguntas y comentarios.

En el museo se desarrollan diferentes actividades aparte de las visitas guiadas que tampoco presentan un fundamento teórico pedagógico sino que son producto de las necesidades percibidas por las educadoras de museo o las ideas del curador de la muestra. Destaca el concurso "Yo Fotograf o mi barrio " donde los estudiantes deben enviar fotografías que son expuestas en el Museo y luego se seleccionan 3 para hacer postales que definen un concepto artístico con palabras simples y con la fotografía. También se hacen "Ejercicios de colección" que consisten en intervenir la colección chilena permanente con obras de artistas contemporáneos y objetos que agreguen información a los contenidos. El hecho de resituar obras antiguas mezcladas con contemporáneas hace que el espacio museo sea parte de una obra cultural, ya que resignifica las obras. También el hecho de agregar cartas, ropas y otros elementos que agreguen información a los contenidos que se pretenden tratar por medio de estas intervenciones le dan un nuevo valor a las obras, ya que también podrían ser instalaciones o un abordaje desde la narrativa postmoderna. Esto le da mayor riqueza y valor al patrimonio, ya que lo resit a en el espacio actual por medio del arte contemporáneo. No me queda claro cómo abordan desde la educación estas intervenciones, ya que no est n explicitados los objetivos pedagógicos en los documentos ni en las entrevistas; me parecen más bien ideas del curador. Si los objetivos pedagógicos y la metodología estuvieran claros, se podría medir la efectividad de estas intervenciones. Estas intrusiones, desde el punto de vista educativo, son interesantes, porque el espectador no sólo encuentra en el museo arte antiguo sino que a su vez el contemporáneo; por consiguiente sus experiencias de aprendizaje con una estrategia de enseñanza - aprendizaje efectiva serían de un nivel complejo porque llegaría a la comparación. También se realizan diferentes talleres, tanto teóricos como prácticos, que no pude observar con profundidad.

Me aventuro a hacer una aproximación de clasificación de la concepción educativa donde puedo visualizar una mezcla de todos los rangos, si bien unos predominan sobre otros. Por una parte se ve un museo situado en el rango de tipo de museo tradicional donde el museo como contenedor patrimonial, es dinámico porque por una parte se adquieren nuevas obras contemporáneas chilenas; y por otra parte, las exposiciones pierden un poco la linealidad con los quiebres que producen los ejercicios de colección. También es un museo instructor, que se observa claramente en las visitas guiadas con su carácter expositivo, pero que no sigue un guión lineal lo que permite la adaptación a la diversidad. Este museo instructor creo que es el componente que más posee este museo en sus diferentes actividades.

El rango museos activos o por descubrimiento se observa en menor medida, ya que aún los talleres son muy dirigidos. En cuanto a los ejercicios de colección estos se presentan como los únicos que eventualmente podría potenciar el autoaprendizaje, pero según mi opinión falta mayor apoyo pedagógico que se podría implementar con material educativo o indicaciones en la misma

exposición, ya que pedagógicamente para un usuario medio estas intervenciones tienden a confundir.

En cuanto al rango museos cuestionadores a museos emergentes, el concurso "Yo fotografio mi barrio" y "Ejercicios de colección" podrían situarse en la pedagogía cuestionadora y por otra parte este museo al no ajustarse en su totalidad a ninguno de los modelos da cabida a los propios que van emergiendo de las realidades mismas e incluso a veces de las prácticas.

Por consiguiente, la educación en este museo es una práctica que no está explicitada mayormente, las mismas educadoras comentan que ellas no tienen teoría sino que viene de sus vivencias en las prácticas educativas, por lo que no hay un discurso museal al respecto. En ese sentido las educadoras desarrollan una serie de metodologías aprendidas desde la práctica y que aplican de acuerdo a su criterio en la cotidianidad. En este contexto no hay modelos educativos que se tomen como referencia todo se hace desde la experiencia de años. La postura educativa del museo es producto del hacer y no se encuentra explicitada. Cuando se les pregunta si les interesa explicitar la teoría que surge de sus prácticas educativas tiene dos posiciones por una parte les complica crear una línea pedagógica que las encasille y por otra parte si les interesa muchísimo para poder reflexionar y teorizar sus acciones pedagógicas. Luego de que les muestro las concepciones educativas de museo citadas en este artículo, reconocen la difícil identificación con alguna de ellas y creen que están situadas en un híbrido de varias de ellas, dependiendo de la acción pedagógica desarrollada. Nuestro trabajo consistirá en sistematizar estas prácticas para explicitar sus modelos. Las educadoras no tienen un programa establecido, no siguen una estructura rígida, sin embargo, se adaptan a las necesidades educativas de los diferentes grupos, a lo cotidiano y a lo que va emergiendo. Por consiguiente, es en esta no regulación, donde surgen espacios libres, sin orden que se conectan para establecer diálogos y encuentros para revalorizar lo cotidiano.

Explicitar esta teoría que surge de la práctica es un desafío importante, ya que observando la realidad se insinúa un modelo propio de esta realidad particular que se hace difícil de dibujar en tan corto tiempo y que convendría profundizar aún más.

Tengo la inquietud de pensar que quizás es un fenómeno particular sin referentes teóricos, sino que emergen de la experiencia museística de estas pedagogas que se forman en el ejercicio diario de sus labores educativas. Tengo la impresión de que en este museo se cocina una nueva mezcla que dará como resultado una receta nueva con sabor de América del Sur. Entonces en vez de criticar la comida nueva, me detengo a pensar que es simplemente distinta, que no son las recetas tradicionales producto de los estudios europeos y norteamericanos que estamos acostumbrados a degustar en las publicaciones oficiales. Y en el sabor de este museo se degusta América del Sur, Chile y este museo en particular. Y es al sur del mundo donde se cocina un nuevo sabor que no es producto de la postcolonización con sus características propias. Un modelo que es consecuencia del pensamiento postmoderno que mezcla fragmentos, que navega por concepciones y que podría dar como resultado una noción que se adapta a lo particular. La sistematización de la teoría que subyace en las prácticas, nos permitirá identificar los modelos usados, tal es el objeto de nuestro proyecto.

Referencias Bibliográficas

Becerra, Y. (2006): *Una nueva forma de dialogar en las Artes Visuales*. Área Educativa. Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago. Documento de trabajo. (Texto sin publicar)

Bellido, L. (2007): *Aprendiendo de Latinoamérica. El museo como protagonista*. Gijón, Trea.

Consejo Internacional de Museos [En línea] Disponible en:

<<http://icom.museum/codigo.html>>[acceso el 20 de abril de 2009]

Beltrán, C. (2005): Educación y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio. En R. Marín (ed.): *Investigación en Educación Artística* (Págs.351-372).Granada, Universidad de Granada.

Moreno, M. y Azcarate, C. (2003): Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales en Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*. 21, (2), 265-280.

Museo Nacional de Bellas Artes de Chile (2008): *Área Educativa Museo Nacional de Bellas Artes*, Santiago. Documento de trabajo (Texto sin publicar).

Padró, C. (2005): Museos y Educación Artística: Redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto. En R. Marín (ed.): *Investigación en Educación Artística* (págs.495-508).Granada, Universidad de Granada.

Pastor, M. (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, Ariel.

Portuguesis, N. (2009): *Las asignaturas de artes visuales al interior del Museo*. Área Educativa. Museo nacional de Bellas Artes, Santiago. Documento de Trabajo (Texto sin Publicar).

Serrat, N. (2005): Acciones Didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En J. Santacana y N. Serrat (coords.): *Museografía Didáctica* (Págs.103-206).Barcelona, Ariel.